

Albertina Lussinga

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA
EDUCATIVO DE ANGOLA**
UMA ANÁLISE FOCALIZADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE BIOLOGIA E DE GEOGRAFIA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO DO HUAMBO

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da
Professora Doutora Carlinda Maria Faustino Leite

TESE DE DOUTORAMENTO
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar expresso meus sinceros agradecimentos ao meu Deus pela vida e saúde que me proporcionou durante a realização deste trabalho.

A minha Orientadora Professora Catedrática Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite o meu especial agradecimento pelo apoio, pela disponibilidade, pelos, momentos de reflexão e de discussão que partilhamos, pelo seu exemplo como pessoa, professora, investigadora, amiga sempre presente e por aceitar orientar este trabalho investigativo mesmo sem saber nada de mim. Ainda me lembro em Angola- Huambo, o primeiro contato depois do sorteio e não demorou a resposta, momento que nunca me esquecerei.

A Direção do ISCED do Huambo pelo apoio moral e material e por criar condições para a minha formação.

Ao Departamento da Prática Pedagógica do ISCED do Huambo e aos coordenadores de disciplina de Biologia e de Geografia assim como aos professores das referidas disciplinas das diferentes Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário do Huambo por aceitarem o meu pedido e ajuda no processo de recolha de dados.

A Angélica Reis Monteiro pela preciosa e variada ajuda técnica na preparação deste trabalho. A todos os Professores/as do PDCEUP, pelos conhecimentos científicos proporcionados durante a minha formação.

Aos funcionários do Departamento de Pós- Graduação, dos Serviços Académicos, da Biblioteca, da Informática, da Livraria, as colegas sempre com aquele sorriso e prontos a prestar informações e ajuda a tudo que fosse necessário.

Aos meus pais (de feliz memória) pela preocupação de tão cedo abrir-me o caminho do conhecimento.

Ao meu marido pela paciência, compreensão e pelo apoio prestado ao longo do tempo que durou todo o processo da realização deste trabalho.

Aos meus filhos pela força e coragem.

Ao Tomás Hambili Paulo e ao Adulai Gomes Rodrigues que me acolheram nas horas ainda de angústia e de dor pela perda recente da minha filha e que tudo fizeram para me esquecer proporcionando momentos de alegria.

A minha amiga Carmem Lúcia Lascano Pinto pelas sugestões temáticas feitas de acordo com a sua experiência, pelo carinho, amizade e incentivo durante a minha formação e ainda por me ter aberto as portas da sua casa proporcionando-me momentos felizes, almoços, passeios, contribuindo desta forma para diminuir a solidão e as saudades.

A minha colega e amiga Rosana Martinez que não só me recebia em sua casa, mas também compartilhamos, trocamos ideias e pelo encorajamento para prosseguir até ao fim.

Manifesto a minha gratidão aos meus parentes e a todos aqueles que direta ou indiretamente prestaram o seu apoio material, espiritual e moral para o meu sonho se tornar uma realidade.

A todos a minha gratidão!

*Em memória da minha filha Adelaide Rosalina
Mulanda Avelino que tão cedo partiu para o Eterno
Lar Celestial, pelo estímulo e encorajamento em
candidatar-me no PDCEUP aquando da sua estadia
no IPO do Porto.*

RESUMO

A tese de doutoramento, como o título indica, “Formação de professores no sistema educativo de Angola: uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo”, tem como objeto de estudo a formação inicial de professores, focalizando o que acontece em Angola e, especificamente, no ISCED do Huambo, e como objetivo geral: produzir conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, para o exercício de uma docência que responda aos desafios atuais da sociedade angolana. Recorrendo a uma fundamentação teórica no âmbito da formação inicial de professores e elencando situações que se colocam ao trabalho docente e à docência, são analisadas condições que a formação inicial oferece a uma adequada socialização com a profissão capaz de positivamente responder às exigências do sistema educativo angolano. Para isso, o estudo analisa os planos curriculares de formação e inquire, através de um questionário e de uma entrevista, professores em formação no ISCED do Huambo, professores formados por esta instituição e orientadores de estágio das escolas de prática. Os dados obtidos foram tratados por uma estatística simples e por análise de conteúdo e permitem reconhecer alguns aspetos positivos e algumas debilidades no sistema de formação inicial de professores que requerem atenção das entidades competentes e de toda a sociedade. Na generalidade, a maioria dos inquiridos considera que os planos curriculares não contemplam todas as disciplinas necessárias para uma formação inicial dos professores, não possibilitando, por isso, uma formação científica e pedagógica que permita enfrentar os desafios da prática docente. Consideram ainda que alguns professores formadores de professores têm pouca experiência e revelam algumas deficiências na integração das diversas componentes de formação, não considerando também as experiências e os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para enriquecer os processos de formação, o que fragiliza o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. No que ao estágio curricular e à prática pedagógica diz respeito, as opiniões dos inquiridos prendem-se com a falta de materiais didáticos para os estagiários realizarem atividades práticas e consolidarem conhecimentos, o pouco tempo atribuído ao estágio curricular e o facto de estar inserido só no último semestre do curso. Referem ainda dificuldades de comunicação entre o ISCED e as escolas de prática e a falta de propostas inovadoras, de entre elas identificando a não utilização de projetos de investigação-ação que permitam aos estagiários refletir sobre a docência. Estes aspetos deverão ser objeto de atenção do ISCED de modo a assegurar uma formação de professores que crie as bases para uma docência adequada a este século XXI.

Palavras-chave: Sistema Educativo em Angola; Formação inicial de professores; Estágio curricular; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This doctoral dissertation, as the title indicates, “Teacher training in the Angola’s educational system: an analysis of the Biology and Geography initial teacher training in the ISCED in Huambo”, investigates teachers’ initial training, focusing on the Angolan context, and specifically in the ISCED, in Huambo. The main goal is to: produce knowledge on the adequacy of Biology and Geography teachers’ initial teacher training, in the ISCED in Huambo, for a teaching practice able to respond to the current challenges in the Angolan society. Resorting to a theoretical framework on initial teacher training and a set of circumstances inherent to the teaching practice, it analyses the conditions provided in the initial training to a professional socialisation able to positively respond to the demands of the Angolan educational system. To do so, the study analyses the curricular programmes and inquires, through a survey and interviews, in training teachers from the ISCED in Huambo, teachers trained in this institution and internship supervisors on schools of practice. The data was analysed via simple statistical analysis and content analysis, revealing some positive features as well as some frailties in the initial teacher training system, which require attention from decision makers and from the overall society. The majority of the participants believes that the curricular programmes (syllabi) do not comprise all the necessary subjects in initial teacher training. It, then, makes it impossible to acquire the scientific and pedagogical training necessary to face the challenges of teaching. They also consider that some teachers, who are teacher trainers, have little experience and struggle to integrate different training components, as well as fail to acknowledge student teachers’ previous experiences and knowledge as a starting point to enrich training processes, which weakens the relations between theory and practice. Concerning the curricular internship and the pedagogical practice, the participants refer to the lack of teaching materials for student teachers to undertake practical activities and cement knowledge, as well as the minimum amount of time ascribed to the internship and the fact that it only happens in the final semester. Also focused by the participants are the difficulties in communication between the ISCED and schools of practice, and the lack of innovative proposals, such as the use of action-research projects which allow student teachers to reflect upon the teaching practice. All of this should be taken into consideration by the ISCED in order to ensure a teacher training process which creates the basis for a teaching practice adequate to the XXI century.

Keywords: Angolan Educational System; Teachers’ initial training; Placement; Pedagogical Practice.

RÉSUMÉ

Cette thèse, comme indiqué par le titre “Formation des enseignants dans le système éducatif d’Angola : une analyse focalisée dans la formation initiale des enseignants de Biologie et de Géographie du ISCED de Huambo”, a comme objet d’étude la formation initiale des enseignants se concentrant sur ce qui se passe en Angola et, spécifiquement, dans le ISCED de Huambo. La thèse a comme objectif général de produire de la connaissance sur l’adéquation de la formation initiale des enseignants de Biologie et de Géographie dans le ISCED de Huambo pour promouvoir l’exercice de l’enseignement qui puisse répondre aux défis actuels de la société angolaise. En utilisant une base théorique dans la formation initiale des enseignants et en listant des situations auxquelles le travail d’enseignant et l’enseignement font face, la thèse analyse les conditions offertes par la formation initiale pour une socialisation appropriée à la profession, capable de répondre positivement aux exigences du système éducatif angolais. À cet effet, l’étude analyse les programmes de formation et questionne, sous forme de questionnaire et d’entretiens, les enseignants en formation dans le ISCED de Huambo, les enseignants qui ont obtenu leur diplôme à cette institution, et superviseurs de stage dans les écoles. Les données obtenues ont été soumis à des statistiques simples et d’analyse de contenu. Ils permettent de connaître quelques aspects positifs et quelques insuffisances dans le système de formation initiale des enseignants devraient être pris en compte par les autorités et par toute la société. En général, la plupart des participants considère que les programmes ne comportent pas toutes les disciplines nécessaires à la formation des enseignants, ce qui ne permet pas une formation scientifique et pédagogique pour faire face aux défis dans la pratique de l’enseignant. Aussi, les participants considèrent que quelques professeurs dans la formation des enseignants ont peu d’expérience pratique et révèlent quelques carences pour l’intégration de différents composants de la formation, en ne considérant pas les expériences et les connaissances antérieures des étudiants comme base pour enrichir les processus de formation. Cet aspect fragilise les relations entre la théorie et la pratique. En ce qui concerne le stage et la pratique pédagogique, les participants relèvent des défauts au niveau du matériel didactique pour les stagiaires ne leur permettant pas de réaliser leurs activités pédagogiques et de consolider leurs connaissances. Ils relèvent également le fait que le stage est trop court et uniquement sur le dernier semestre de formation. Ils font aussi référence aux difficultés de communication entre l’ISCED et les écoles et au défaut de propositions innovantes, comme, par exemple, l’absence de projets de recherche-action qui permettent aux stagiaires d’avoir une réflexion sur l’enseignement. Ces aspects doivent retenir l’attention du ISCED pour assurer une formation des enseignants qui puisse créer des bases pour un enseignement approprié au siècle XXI.

Mots-clés : Système éducatif angolais; Formation initiale des enseignants; Stage; Pratique pédagogique

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	19
Apresentação geral do trabalho.....	19
Definição da problemática	24
Perguntas de partida.....	25
Caraterísticas do estudo	26
Organização do trabalho	27
CAPÍTULO I	
O SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA.....	31
Introdução	33
I.1. A educação em Angola e a especificidade do Huambo na fase antes da independência. O papel da Igreja Católica	33
I.2 – As Missões no ensino e educação em Angola.....	48
I.3 – A educação em Angola na fase pós-independência.....	50
1.4 - O Sistema da Educação em Angola desde a educação básica ao ensino secundário e superior.	54
CAPÍTULO II	
PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	61
Introdução	63
II.1 – O conceito de formação na formação de professores.....	63
II. 2 - A formação inicial de professores.....	67
II.3. Modelos e paradigmas de formação inicial de professores.....	88
II.3.1. A formação continuada de professores.....	96
II.4. A prática pedagógica como elemento significativo na formação de professores	97
II.5. O estágio curricular na formação inicial e na prática pedagógica.....	102
II.6. Importância da supervisão na prática pedagógica dos professores em formação ..	106
II.7. Trabalho docente e docência	108
II.8 – Questões relacionadas com a identidade profissional docente.....	115
II.8.1. Identidade profissional e socialização dos professores	122
II. 8.2. Algumas questões acerca do desenvolvimento profissional docente	125
II.8.3. Modelos de desenvolvimento profissional	130
II.9. A especificidade da formação de professores na área das Ciências.....	133
II.9.1. A educação em Ciência na base da formação inicial de professores.....	135
II.9.2. A especificidade da formação de professores na área das Ciências da Natureza	142

CAPÍTULO III	
UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	145
III.1. A formação de professores em Angola.....	147
III.2. Organização curricular dos cursos de formação de professores de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo.	149
CAPÍTULO IV	
OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO E SUA FUNDAMENTAÇÃO	157
Introdução	159
IV. 1 – Fundamentação teórica das opções metodológicas e dos procedimentos seguidos	159
IV.2 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	160
IV.2.1- Inquérito por questionário.....	160
IV.2.2. Entrevista	164
IV.2.3. Análise de conteúdo	168
CAPÍTULO V	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	175
Introdução	177
V.1. – O estudo exploratório.....	177
V. 2. Percepções de estagiários, ex-alunos e professores formadores sobre a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo	181
V.2.1. Percepções de estudantes estagiários	181
V. 2. 2. Percepções dos formadores	211
V.2.3. Percepções de professores formados pelo ISCED do Huambo.....	225
CAPÍTULO VI	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	285
ANEXOS.....	301

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - PROFISSIONAIS FORMADOS PELA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CUIMA	47
TABELA 2 – CARATERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	166
TABELA 3 – SEXO DOS INQUERIDOS.....	181
TABELA 4 – CURSO FREQUENTADO.....	182
TABELA 5 – FREQUÊNCIA ANTERIOR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	182
TABELA 6 – CURSO FREQUENTADO ANTERIORMENTE PELOS ESTAGIÁRIOS DE BIOLOGIA	183
TABELA 7 – CURSO FREQUENTADO ANTERIORMENTE PELOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA	183
TABELA 8 – MOTIVAÇÕES PARA SER PROFESSOR/A EXPRESSAS PELOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS	184
TABELA 9 – EXEMPLOS DE JUSTIFICAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES	185
TABELA 10 – SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR.....	187
TABELA 11 – EXEMPLOS DE ENUNCIÇÕES ACERCA DO SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES, FUTUROS PROFESSORES.....	189
TABELA 12 – O CURSO QUE ESTÁ FREQUENTAR É DE SUA PREFERÊNCIA?.....	190
TABELA 13 - O CURSO QUE GOSTARIA DE TER FREQUENTADO.....	191
TABELA 14 – RAZÕES QUE JUSTIFICAM A ESCOLHA DO CURSO EXPRESSAS PELOS ESTAGIÁRIOS DE BIOLOGIA E DE GEOGRAFIA	191
TABELA 15– EXEMPLOS DE JUSTIFICAÇÕES ACERCA DA RAZÃO DA ESCOLHA DO CURSO	192
TABELA 16 – ASPETOS MAIS RELEVANTES NA OPINIÃO DOS ESTAGIÁRIOS	193
TABELA 17 – ASPETOS MENOS RELEVANTES NA OPINIÃO DOS ESTAGIÁRIOS	195
TABELA 18 - EXEMPLOS DE ASPETOS RELEVANTES REFERIDOS PELOS ESTUDANTES	196
TABELA 19 – BALANÇO GERAL SOBRE O PLANO CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL.....	197
TABELA 20 - EXEMPLOS DE ENUNCIÇÕES ACERCA DO PLANO CURRICULAR REFERIDO PELOS ESTUDANTES..	198
TABELA 21 – IMPACTO DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA A PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	200
TABELA 22 – ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO PELOS PROFESSORES FORMADORES	202
TABELA 23 – EXISTÊNCIA DE MATERIAL DIDÁTICO NA ESCOLA.....	202
TABELA 24 – ACESSO À INTERNET.....	202
TABELA 25 – CONTRIBUTO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO.....	203
TABELA 26– INTERCÂMBIO ENTRE PROFESSORES FORMADORES DA ESCOLA DE ESTÁGIO COM OS PROFESSORES DO ISCED	203
TABELA 27 – PROBLEMAS DETETADOS NO ESTÁGIO	203
TABELA 28 - EXEMPLOS DE ENUNCIÇÕES ACERCA DOS PROBLEMAS NO ESTÁGIO REFERIDOS PELOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS.....	205
TABELA 29 – BALANÇO GERAL ACERCA DO ESTÁGIO	207
TABELA 30 – MEDIDAS PARA MELHORIA DO ESTÁGIO	208
TABELA 31 – PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	210
TABELA 32 – RAZÕES QUE JUSTIFICAM O SENTIMENTO DE PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	210
TABELA 33 – SEXO DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO INQUIRIDOS	211
TABELA 34 – GRAU ACADÊMICO	212
TABELA 35 – ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO	212
TABELA 36 – ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO	213
TABELA 37 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL.....	213
TABELA 38 – DISCIPLINA QUE LECIONAM OS ORIENTADORES DE ESTÁGIO	214
TABELA 39 – TEMPO DE FORMAÇÃO NA ÁREA	214
TABELA 40– OPINIÕES DOS FORMADORES ACERCA DO ESTÁGIO	215
TABELA 41 – EXEMPLOS DE OPINIÕES EXPRESSAS PELOS ORIENTADORES ACERCA DO ESTÁGIO	217
TABELA 42 – PROBLEMAS IDENTIFICADOS PELOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO	219
TABELA 43 – PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES FORMADORES	220

TABELA 44 – EXEMPLOS DE ENUNCIÇÕES ACERCA DOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS FORMADORES ...	221
TABELA 45 – PERCEÇÕES DOS FORMADORES ACERCA DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	222
TABELA 46 – SUGESTÕES DOS FORMADORES PARA ALTERAÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	224
TABELA 47 – SEXO DOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED INQUIRIDOS.....	226
TABELA 48 – GRAU ACADÊMICO DOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED INQUIRIDOS	226
TABELA 49 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INQUIRIDOS	226
TABELA 50 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO PELOS PROFESSORES, FORMADOS NO ISCED, INQUIRIDOS	226
TABELA 51 – DISCIPLINA QUE LECIONAM OS PROFESSORES INQUIRIDOS FORMADOS EM BIOLOGIA E EM GEOGRAFIA PELO ISCED DO HUAMBO	227
TABELA 52 – TEMPO DE LECIONAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED INQUIRIDOS	228
TABELA 53 – MOTIVAÇÃO PARA SE SER PROFESSOR EXPRESSA PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	229
TABELA 54 – EXEMPLOS DE RAZÕES PARA SE SER PROFESSOR APRESENTADAS PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	230
TABELA 55 – SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR PARA OS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED DO HUAMBO	231
TABELA 56 – EXEMPLOS DE CONCEÇÕES ACERCA DO SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR APRESENTADO PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	232
TABELA 57 – PROBLEMAS ENFRENTADOS DEPOIS DO ESTÁGIO REFERIDOS PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED DO HUAMBO.....	233
TABELA 58 – OPINIÕES DE PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED SOBRE A FORMAÇÃO VIVIDA	235
TABELA 59 – ASPETOS MENOS RELEVANTES NA OPINIÃO DOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED.....	236
TABELA 60- EXEMPLOS DE ASPETOS RELEVANTES REFERIDOS PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	237
TABELA 61 – OPINIÕES ACERCA DA ESCOLA EXPRESSAS PELOS PROFESSORES INQUIRIDOS FORMADOS PELO ISCED DO HUAMBO.....	239
TABELA 62 – FREQUÊNCIA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PELOS PROFESSORES FORMADOS NO ISCED	240
TABELA 63 – AÇÕES FREQUENTADAS PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	240
TABELA 64 – AÇÕES QUE CONSIDERA QUE SERIA IMPORTANTE TER FREQUENTADO.....	242
TABELA 65– PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS SOBRE EDUCAÇÃO	243
TABELA 66– BALANÇO DA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS NACIONAIS OU INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO OU EVENTOS SOBRE A METODOLOGIA E A DIDÁTICA DE ENSINO DA ÁREA DE FORMAÇÃO APÓS A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	243
TABELA 67 – SUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DOCENTES.....	244
TABELA 68 – RAZÕES QUE JUSTIFICAM A PERCEÇÃO DE SUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DO ISCED	244
TABELA 69 – PROBLEMAS ENFRENTADOS NA SALA DE AULA COMO PROFESSOR	245
TABELA 70– SUGESTÕES PARA A MELHORIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	247
TABELA 71 – OPINIÃO DOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED SOBRE O TEMPO DESTINADO AO ESTÁGIO CURRICULAR	249
TABELA 72 – BALANÇO ACERCA DA FORMAÇÃO FEITA PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED	250
TABELA 73 – AVALIAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO HUAMBO, SEGUNDO PROFESSORES FORMADOS PELO ISCED.....	252
TABELA 74 – INFORMAÇÃO ADICIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	253
TABELA 75 – PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	255
TABELA 76 – RAZÕES QUE JUSTIFICAM O SENTIMENTO DE PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	256

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. TAXONOMIA DE ROSS PARA AVALIAR AS REFLEXÕES DOS PROFESSORES.	81
QUADRO 2. PLANO DE ESTUDO DA LICENCIATURA EM BIOLOGIA NO ISCED	150
QUADRO 3. DISCIPLINAS COM PRECEDÊNCIA DO CURSO DE BIOLOGIA	152
QUADRO 4. DISCIPLINAS COM PRECEDÊNCIA DO CURSO DE GEOGRAFIA	153
QUADRO 5. PLANO DE ESTUDO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO ISCED	153

INTRODUÇÃO

Apresentação geral do trabalho

A produção de um trabalho científico é um exercício intelectual que exige esforços individuais significativos e deve revelar uma interpretação original a respeito de um determinado tema. Nele, a síntese final é o resultado de ideias, trabalho e reflexões que articulam opiniões de quem realizou esse trabalho com as de muitas outras pessoas; por isso, nunca deixa de ser uma produção coletiva. Esta situação sentida também quando trazemos para o estudo aqui apresentado os processos de formação dos professores no ISCED do Huambo e onde buscamos identificar e apreender, considerando as suas especificidades, os saberes necessários para uma formação e docência de qualidade.

Sem otimismo ou crenças por vezes exageradas, de que os professores possam constituir-se na solução de todos os problemas educacionais, há razão para acreditar que a formação de professores é um fator essencial para garantir a qualidade do ensino e alcançar a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria de um sistema educativo, centrado na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências para a vida, o que requer que o professor possua competências académicas e didático-pedagógicas para garantir que os alunos aprendam corretamente e tenham mestria de conteúdos essenciais e que funcionam como pré-requisitos para outras aprendizagens.

É tendo esta crença como referência que a qualidade do trabalho docente tem sido um dos alvos principais dos discursos das reformas educacionais das últimas décadas, alegando-se que os professores não têm desenvolvido os saberes e habilidades necessários para o exercício qualificado da profissão (Leite, 2009). Nessa perspectiva, os problemas educacionais são associados a uma prática pedagógica que é considerada ainda ineficiente devido à frágil formação recebida, sobretudo no que diz respeito ao quê e como ensinar em sala de aula. Em síntese, a prática pedagógica, decorrente da Formação Inicial de Professores, é muitas vezes considerada como responsável pelos índices de fracasso escolar que se manifestam nos diferentes níveis de ensino. Também à formação inicial é atribuída a função de iniciar a construção de uma identidade profissional docente (Lopes, 2000).

Como tem sido evidenciado (*idem*), a identidade profissional não se adquire por diploma nem representa apenas o culminar de uns anos de experiência; é antes um processo que se vai construindo individualmente com a colaboração de todos; a Formação Inicial de Professores introduz este processo com as dinâmicas de trabalho que promove; por isso deve ser vista como um determinado tempo estratégico de aquisição de saberes profissionais cuja eficácia e sucesso dependem dos saberes de base, adquiridos num processo de socialização com a profissão.

É tendo esta ideia por referência que se considera importante estudar as condições que estão a ser oferecidas na formação inicial de professores como o início da construção de uma identidade profissional. Continuando com as razões que justificam este estudo realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, neste ponto de introdução do trabalho dizemos que a sua pertinência decorre também da minha trajetória pessoal e profissional como professora na Instituição na qual exerço a docência. Por outro lado, ele também é importante pelo contributo que pode oferecer para o contexto geográfico e social onde foi realizada a investigação.

De facto, a motivação pessoal e profissional para desenvolver a presente investigação doutoral está associada ao meu percurso académico e à minha trajetória profissional enquanto professora no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Huambo. Por outro lado, o amor pelos alunos enquanto sujeitos sociais com um papel a desempenhar no desenvolvimento da sociedade constituiu a força motriz para o exercício da minha atividade docente, o que eleva a exigência da tarefa. Este desafio contribuiu para o meu reconhecimento da necessidade de aprofundar o conhecimento científico e metodológico, sempre no desejo de constante atualização, para o exercício da função docente.

Quando criança não havia pensado ser professora. Desejava ser enfermeira, encantava-me a área da saúde. Gostava de ver pessoas com roupa branca e imaginava-me ver alguém que tendo chegado com tanta dor, a partir de meu trabalho, podia voltar para casa alegre. Isso fazia-me feliz. Ser professora não ocupava lugar no meu desejo, parecia uma coisa abstrata por não ser possível perceber claramente se o aluno compreendeu o que foi explicado, se gostou, ou se o processo tinha alguma importância para ele. Este era o enigma em ser professora o que, de certa forma, afastava-me desta escolha. Também via a escola como um lugar de castigos, pois o ensino e a educação daquele tempo aplicavam castigos severos aos alunos que eram considerados fracos para puderem adquirir os

conteúdos, por exemplo: ajoelhar por cima das pedrinhas, palmatórias, puxões de orelhas, varrer a sala, limpar casas de banho, etc.

Cheguei a atuar como enfermeira e fiquei muito feliz em ter concretizado o meu sonho de usar roupa branca e curar pessoas. Mas algumas situações pessoais levaram-me a reformular os planos, pois com o nascimento de minha primeira filha, por não ter com quem deixá-la, e sem creches na altura, não podia trabalhar à noite e a profissão de enfermeira exigia dispor de horário nos três turnos. Além disso, no exercício da profissão, notei que não tinha o poder de curar todos e com isso foi bastante difícil de lidar, especialmente ver alguém morrer ou ter de anunciar a morte aos familiares.

A escolha pela profissão docente deu-se quando o governo português, nos anos sessenta (séc. XX), decidiu que as escolas religiosas de Angola passariam para a tutela do Estado e a escola localizada na Missão Evangélica do Bunjei, Município de Chipindo, na Província da Huíla, fundada pelos missionários da Junta Americana de Comissários para as Missões Estrangeiras em 15 de Janeiro de 1923, e onde eu residia, foi contemplada. Na altura tinha como habilitações literárias o segundo ano liceal e este grau conferia o direito de ser professora de posto escolar. O ingresso no quadro dos professores de posto escolar era mediante concurso documental a regulamentar pelos governos das respetivas províncias, sobre parecer da inspeção provincial (artigo 20º, §1º da Reforma do Ensino Primário no Ultramar). Diante da oportunidade surgida, abracei esta nova carreira no ano letivo 1969/70 e nunca me arrependi, pois passei a trabalhar sempre com pessoas saudáveis, em condições de rir, de cantar, diferentemente do trabalho que exercia na área da saúde.

Para dar aulas, tínhamos que seguir o manual e cumprir o programa, mas não havia formação específica para se ser professora. Assim trabalhei até à independência do País em 1975, quando o governo angolano, através do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), fez a reformulação do ensino e criou condições e oportunidades para a continuação dos estudos dos professores de modo a adquirirem a habilitação mínima para lecionar nas classes primárias e desta forma avancei para os níveis seguintes.

Durante muito tempo, o desejo de cursar o Ensino Superior pareceu distante de se consolidar. Quando este se tornou uma oportunidade, em 1984, ingressei no ISCED de Huambo. No início do curso parecia estar sonhando. Embora enfrentando muitas dificuldades, por ser casada e ter filhos e, sobretudo, por estar em tempo de guerra, cheguei ao final do curso. O Ensino Superior abriu-me portas e propiciou-me um caminho que pode ser considerado de sucesso dentro da profissão. Essa formação superior permitiu-me

a apropriação do conhecimento científico e trouxe-me ainda uma nova perspetiva para a minha vida e para o meu futuro, modificando a minha visão de mundo. Com essa formação pude aspirar a uma carreira e a um trabalho digno e bastante valorizado no meio em que vivo. Hoje sinto-me grata por ter tido a oportunidade de estudar, de realizar um curso superior e feliz por trabalhar como formadora de professores, podendo assim contribuir para o desenvolvimento do País e também para que outros adquiram o título que possuo e que estes auxiliem os nossos jovens a ter um futuro melhor.

Depois de terminar a licenciatura no ano de 2001, ingressei no curso do mestrado promovido pela Universidade Agostinho Neto no ano de 2003, concluído em 2007. O mestrado realizou-se no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango. Sempre com a vontade de aumentar os meus conhecimentos, em 2012/2013 ingressei no Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, situação que também muito prazer me trouxe pelas oportunidades proporcionadas de continuar o caminho de aprofundamento do conhecimento, agora em uma nova área, a das Ciências da Educação.

Neste percurso, e após tanto tempo na profissão, sinto-me recompensada por ver tanta gente formada a partir do meu trabalho. Pensando no coletivo institucional, sinto-me também responsável pela melhoria da formação que oferecemos, a qual se reflete na educação como um todo. Também me motivou, e como já referi, para a investigação a que se refere este trabalho o longo percurso como professora no ISCED do Huambo. Nesta Instituição de Ensino Superior sou responsável na formação inicial de professores dos cursos de Biologia e de Geografia, pelas disciplinas de Química Geral, Química Orgânica, Química Inorgânica e pela Prática Pedagógica I, realizada no 3º ano dos cursos de formação de professores. Também acompanho os estudantes estagiários do 4º ano que terminaram o plano curricular.

Clarificando, o ISCED forma professores para o 2º ciclo de ensino secundário, o que corresponde em Portugal ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. O ingresso é feito através de um exame de acesso para diferentes áreas disciplinares, de acordo com a preferência dos candidatos. Todos os candidatos que ingressam nesta formação têm o objetivo de se prepararem para atuarem como professores. No entanto, alguns dos estudantes que frequentam estes cursos já têm uma atividade profissional, relacionada ou não com o ensino. Há, por exemplo, os que iniciaram a formação inicial nas Escolas de Formação de Professores (EFP), os antigos Institutos Médios Normais da Educação (IMNE) e os

Magistérios Primários, que preparam professores para o 1º Ciclo do Ensino Secundário (da 7ª à 9ª classe) ou a ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo), uma Organização não-governamental (ONG) que também, em colaboração com o Ministério da Educação, forma professores para o Ensino Primário (1ª à 6ª classes) para lecionarem nos meios rurais.

Para além destes, há também os alunos que exercem outras atividades profissionais, como por exemplo: funcionários do Ministério do Interior; profissionais do Direito; profissionais da Saúde; entre outros ramos. Há ainda estudantes que já são professores há vários anos mas que querem aumentar o seu nível de formação ou obter diploma para o nível académico superior ou alcançar maior qualificação.

É nesta diversidade de situações que o ISCED organiza a formação inicial de professores tendo que dar conta desta complexidade. Em razão disto, o facto de ser professora nesta instituição há longo tempo levou-me a considerar pertinente produzir conhecimentos com mais profundidade sobre esta situação, conhecimentos que possam ser úteis ao ISCED do Huambo e que se venham a repercutir no modo como é organizada e concretizada a estrutura curricular dos cursos. É por isso que na componente empírica do estudo recorro a uma análise de opiniões, quer de professores formadores das escolas do 2º ciclo do ensino secundário onde ocorre o estágio dos estudantes, quer desses estudantes estagiários, futuros professores, quer ainda de professores em exercício formados no ISCED. A partir dessas opiniões procuro produzir conhecimento sobre a adequação da formação inicial para o desempenho do exercício profissional, no caso específico dos professores de Biologia e de Geografia. Por isso, com estes dados empíricos, o trabalho contribuirá para aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores, tendo em conta as diferentes situações vividas no ISCED face à formação inicial (os já professores que ingressam com a formação inicial média, os que tiveram essa experiência e os que pela primeira vez frequentam um curso destinado à docência). Prevejo também que, com esse conhecimento, se conseguirá perspetivar processos de uma eventual melhoria.

Em síntese com este trabalho tenho como objetivo produzir conhecimentos que possam ser úteis à formação inicial de professores na Instituição em que atuo e à formação de docentes em Angola. Simultaneamente, ao aprofundar os conhecimentos, irá também qualificar a minha prática em sala de aula e nos espaços pedagógicos que estão sob minha orientação.

Este conjunto de fatores é fundamental para a motivação para este trabalho e para a vontade de conhecer o que pensam sobre a formação aqueles a quem ela se destina, já em fase de conclusão do curso, ou tendo-o mesmo já concluído, pois são informantes privilegiados por viverem um tempo relativamente longo sobre o que se está a passar no sistema. São também eles que me mobilizam para o desafio de revermos os nossos cursos de formação inicial. Por isso, é importante saber o que pensam sobre os conhecimentos que são adquiridos no decorrer do percurso formativo e aqueles que são necessários para se alcançar o que se pretende com a formação, apoiando-nos nas ideias sobre a profissão escolhida. São estas referências que suportam o trabalho empírico que consta desta tese e é neste âmbito que o considero pertinente, pois poderá servir de instrumento de consulta e de reflexão para ações futuras e aportará ao ISCED do Huambo um conjunto de elementos que podem contribuir para fundamentar e analisar a prática de formação que está a ser desenvolvida por esta Instituição de Ensino e de Formação.

Pelas razões expostas, considero que o trabalho representa uma experiência enriquecedora, na medida em que os elementos obtidos constituem dados importantes para uma reflexão, apoiada em referenciais teóricos, sobre a formação inicial de professores, fornecendo elementos significativos e de construção de sentidos para o exercício profissional dos professores em formação. Por estas razões, pensamos que este trabalho pode concorrer para a adequação das práticas docentes aos desafios que são lançados à sociedade angolana num mundo globalizado.

Definição da problemática

É importante que a formação de professores corresponda a um investimento técnico, científico e pedagógico, na medida em que constitui um dos alicerces da formação educacional da sociedade. Se depositamos nos professores, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, a responsabilidade de formar e educar os cidadãos de uma sociedade ativa, participativa, democrática e em constante evolução, teremos então que refletir no contexto da formação destes profissionais. No estudo a que se reporta este trabalho, focámos aspetos relacionados com:

O desejo pessoal que os estudantes em formação têm para ser professor/a;

O que é considerado um/a bom/boa professor/a;

Dificuldades que enfrentam os professores no trabalho docente;

Que adequação existe a formação inicial dos professores aos desafios que a educação escolar em Angola coloca.

Se reconhecermos que os professores são formadores que exercem papéis relevantes no desenvolvimento das sociedades, então o modo como é estruturada a formação inicial deve ser objeto de atenção dessa mesma sociedade. Como já foi referido, é a intenção de contribuir para essa reflexão que tem o estudo aqui apresentado. Com ele pretendo analisar se a formação de professores de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo contempla de forma adequada os desafios atuais com que convive a sociedade angolana.

Perguntas de partida

Como é sabido, uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. Quem investiga deve obrigar-se a escolher um fio condutor, tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência. Assim, torna-se necessário neste processo de investigação uma linha orientadora que assegure a dinâmica e a organização do trabalho. Deste modo, a pergunta de partida é uma ajuda fundamental. Imbuída deste desejo, defini para o trabalho que aqui se apresenta as *Questões-problema e os objetivos do estudo* que o orientam.

Tendo a intenção geral já aqui referida, o estudo realizado elegeu as seguintes perguntas de partida que constituíram **problemas da investigação**:

1. *Que motivações guiam as escolhas destes professores para a profissão docente? O que é para eles ser professor?*
2. *Que conceções têm professores/as de Geografia e de Biologia em formação e em exercício acerca da profissão?*
3. *Que relação existe entre a formação inicial de professores que está a ser desenvolvida no ISCED do Huambo e a forma como estes futuros professores/as se sentem preparados/as para exercerem a docência?*
4. *Que condições facilitam ou dificultam a formação inicial dos professores/as de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo?*
5. *Que papéis desempenham os supervisores de estágio das escolas na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia?*
6. *Como pode ser melhorada a formação inicial dos professores no ISCED do Huambo?*

Foram estas as perguntas de partida que serviram de guia para o trabalho e a que pretendemos responder com a investigação realizada. A investigação orientou-se, assim, pelo seguinte **objetivo geral**: *produzir conhecimentos sobre a adequação da formação*

inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, ao exercício de uma docência que responda às exigências atuais da sociedade angolana.

Com este objetivo quisemos compreender os aspetos inerentes à formação inicial de professores o que exigiu obter dados acerca da profissão e do exercício da docência. Para isso, recolhemos dados sobre a forma como estão a ser formados os futuros-professores pelo ISCED do Huambo em diferentes áreas do saber e como essa formação os prepara para o exercício docente.

Este objetivo geral é concretizado através dos seguintes **objetivos específicos**:

- Caraterizar o sistema educativo de Angola, no quadro político social e educacional e na sua relação com a formação inicial de professores;
- Caraterizar a situação da educação escolar em Angola nas fases pré e pós-independência (1975);
- Caraterizar a especificidade da educação na Província do Huambo;
- Enquadrar, do ponto de vista legal, a criação dos ISCED nas suas funções de formação de professores;
- Analisar opiniões de estudantes, futuros professores de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, sobre a relação entre a formação inicial e as exigências que encontram no exercício profissional;
- Analisar opiniões de professores formadores das escolas do 2º ciclo do ensino secundário sobre a adequação da formação inicial dos estudantes em estágio para o exercício da docência;
- Analisar opiniões dos professores formados pelo ISCED do Huambo sobre a adequação da formação oferecida

Constituem assim **objetos de estudo** para este trabalho de investigação:

- A organização do sistema educativo de Angola e objetivos que o orientam;
- Condições necessárias para se ser professor de Biologia e de Geografia do 2º ciclo do Ensino Secundário;
- Currículos da formação inicial de professores no ISCED do Huambo;
- Perceções de estudantes, professores e formadores de professores de Biologia e de Geografia do 2º ciclo do Ensino Secundário sobre a formação inicial no ISCED do Huambo;
- Condições de concretização da docência vividas por professores de Biologia e de Geografia formados nos últimos anos pelo ISCED do Huambo.

Caraterísticas do estudo

Para a prossecução dos objetivos que orientam o estudo e as perguntas de partida foi desenvolvida uma investigação de natureza descritiva e interpretativa que recorreu a técnicas suportadas pelo inquérito por questionário e por entrevista, coadjuvado pela

análise documental. Para a construção do referencial teórico que apoiou o desenho da investigação e a análise dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica relacionada com a temática e que permitiu o seu aprofundamento e a captação da multiplicidade e especificidade da formação de professores.

Do ponto de vista empírico, e como já foi referido, o estudo recolheu dados de professores de Biologia e de Geografia em formação no ISCED do Huambo, e em exercício da profissão, assim como de orientadores supervisores pedagógicos das Escola do 2º Ciclo do Ensino Secundário onde os estudantes realizam o estágio. A recolha de dados foi feita através de questionário e de entrevista.

O estudo, tendo como ponto crucial a formação inicial de professores nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, ao recolher dados de distintos elementos desta instituição de formação, permitiu aprofundar conhecimentos que possuo resultantes da experiência como professora desta instituição desde 2001 e cruzá-los com os de outros elementos que, de distintas formas, vivem a formação nela oferecida.

Do ponto de vista empírico, a investigação recorre a instrumentos que se enquadram em orientações quantitativas (questionário de perguntas abertas mas também outras fechadas) e a instrumentos que se enquadram em orientações qualitativas (entrevista). No entanto, uns e outros são interpretados segundo lógicas de natureza qualitativa.

Organização do trabalho

Esta investigação está organizada em introdução e seis capítulos, sendo que, na introdução, apresenta-se e contextualiza-se a problemática, as perguntas de partida e objetivos que conduziram o trabalho, assim como as características do estudo e a forma de organização do trabalho final.

No primeiro capítulo, designado **o Sistema Educativo em Angola**, é focada: a educação em Angola e a especificidade do Huambo na fase antes da Independência; as Missões no ensino e na educação em Angola; a educação em Angola na fase pós-independência; e o Sistema da Educação em Angola desde a educação básica ao ensino secundário e superior.

O segundo capítulo é dedicado à **Formação Inicial de Professores**. Nele exploramos algumas características da formação e atuação de professores em Angola, os fundamentos teóricos da formação inicial de professores e alguns elementos do trabalho docente e a docência. Também abordamos aspetos sobre: a construção do conhecimento; o

desenvolvimento e identidade profissionais dos professores; a prática pedagógica e a especificidade da formação de professores na área das Ciências; e a Educação em Ciência como base da formação inicial de professores das áreas científicas dos cursos neste estudo em foco.

No terceiro capítulo, dedicado à **Formação de Professores em Angola**, fazemos um enquadramento acerca da formação que é dada neste país, bem como apresentamos a organização curricular dos cursos de formação de professores de Biologia e de Geografia.

O quarto capítulo refere-se à **Metodologia**. Nele abordamos as opções metodológicas do estudo e a sua fundamentação, e apresentamos as principais decisões tomadas, apresentamos a natureza da investigação e caracterizamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

O quinto capítulo é destinado à **Apresentação e Análise dos Dados** do inquérito por questionário e por entrevista aos estudantes estagiários, aos professores do 2º ciclo do ensino secundário que acompanham os estagiários e aos professores formados no ISCED nos anos anteriores.

No sexto capítulo realizamos a **Discussão dos Dados**. Finalizamos esta investigação com as considerações finais, limitações e pistas de investigação futura.

PARTE I

Fundamentação teórica e contextualização do estudo

Esta primeira parte do trabalho apresenta o estudo, relativo a: contexto angolano da educação e da formação inicial de professores numa instituição de ensino superior; quadro teórico que orienta a interpretação de dados obtidos na componente empírica do estudo; opções metodológicas seguidas na recolha e no tratamento dos dados.

CAPÍTULO I
O SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA

Introdução

Neste capítulo é apresentado o contexto da pesquisa, a localização geográfica de Angola, como país, e do Huambo, como a província onde decorreu o estudo, e caracterizada a situação da educação e formação. Esta parte primeira do trabalho apresenta também o quadro teórico que serve de referência para analisar a situação em estudo e o contexto onde ele ocorreu. Por isso, nele é apresentada a educação em Angola na fase antes e depois da Independência, o papel desempenhado pelas Missões Católicas e pelas Missões Protestantes na educação e ensino em Angola, as reformas ocorridas na educação depois da Independência e por fim a organização do sistema educativo vigente após 2001.

I.1. A educação em Angola e a especificidade do Huambo na fase antes da Independência. O papel da Igreja Católica

A ação missionária da Igreja, em vários períodos da sua história, fundamentou-se em dois axiomas: o pensamento teológico-missionário que se consubstanciava na expansão da fé sustentada pelo mandato do Senhor; o segundo nível de pensamento tem a ver com a conquista política territorial. Estes dois níveis de pensamentos têm dois lados de leitura: primeiro, fizeram com que houvesse um encontro de dois povos (europeu e africano). Este encontro, para Tanga (2012b), foi saudável, porque o povo africano teve a graça de conhecer o Evangelho, isto é, a mensagem cristã trazida pelos missionários europeus. Por outro lado, também foi salutar porque a África abriu-se aos outros continentes e a língua introduzida ajudou a coesão e a unidade de várias etnias angolanas. No entanto, este aspeto, segundo o autor, foi bastante trágico porque o encontro desestruturou alguns reinos africanos que existiam e incentivou o comércio de escravos, o que teve efeitos dramáticos nas comunidades locais, promovendo grandes desigualdades de ser e estar na sociedade, com o consequente rebaixamento do povo nativo, do valor da língua e de alguns ritos próprios africanos.

É de salientar que antes da ocupação e da expansão colonial em África, no geral e em Angola em particular, já se praticava a educação, baseada num quadro não formal. Grande parte desta educação era adquirida pelos pais através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente e ocorre nos próprios contextos sociais. Neste aspeto, Vieira (2007) ressalta que quando a primeira delegação chefiada por Diogo Cão em 1482 chegou a foz do rio Zaire, encontraram um povo administrativamente organizado, com um rei, uma capital (Mbanza Congo), uma população superior a 100 mil habitantes e com uma economia baseada na agricultura. Todos estes factos históricos demonstram o quanto esta população era educada; assim sendo, apesar de este povo não ter o domínio da escrita na altura, é de uma certa maneira inadequado pensar-se que o povo que habitava Angola não praticava a educação. Também não corresponde a uma verdade histórica afirmar que a educação nesta parte do continente começou com o processo colonial.

No que se refere ao ensino oficial em Angola, na fase da colonização portuguesa, ela foi fortemente marcada pela ação dos Missionários Católicos e mais tarde dos Missionários Protestantes. Como de resto em toda a África, o ensino dos africanos foi sobretudo desenvolvido pelas Missões Católicas. Segundo Ferreira (1999:386) só nos anos trinta surgiram várias confissões cristãs nos territórios ultramarinos africanos, dentre estas o protestantismo congregacionista que criou as Missões Protestantes.

A Igreja Católica iniciou a sua implementação em Angola assim que se estabeleceram as primeiras relações entre o Kongo e os embaixadores portugueses, que data de 1482, embora com objetivos diferentes. Para os missionários católicos, o objetivo era levar a mensagem do Evangelho às pessoas encontradas, ao passo que para os colonos comerciantes e guerreiros os objetivos eram estabelecer e estender o poder e o império nas colónias (Tanga, 2012b).

Para Tanga (2012a), o ensino escolar foi o meio oficial escolhido pelo governo colonial para civilizar e integrar o indígena na sociedade colonial. Mas a existência da educação escolar sistematizada para o indígena só se tornou prioritária na década de 1940. Em 7 de Maio de 1940 na celebração do 8º centenário da independência e o 3º da instauração de Portugal foram assinados a Concordata e o Acordo Missionário e o momento foi marcado como um longo processo de reaproximação do Estado e da Igreja. Estes Acordos foram aprovados pela Assembleia Nacional e o presidente da República promulgou-os como Lei

do Estado, em 30 de Maio de 1940. O *Observatore Romano*, órgão oficioso da Santa Sé designou-os por “um acontecimento excecional, destinado ter as mais felizes repercussões nas relações entre a Igreja e o Estado e nas atividades espirituais do catolicismo nos domínios ultramarino português” (Gabriel, 1978, citado por Tanga, 2012a: 26). Por conseguinte, estes Acordos iam normalizar e regular daí em diante as relações do Estado Português com a Igreja Católica. É no Acordo Missionário que se encontram postulados relacionados diretamente com as colónias e de forma mais especial com o ensino indígena nas colónias portuguesas.

As Missões Católicas por terem facilidade de se instalarem no meio rural seriam as instituições credíveis e com meios mais fáceis de expandir o ensino nas povoações indígenas. Os missionários católicos eram bem aceites nas comunidades rurais e tinham muita aceitação no contato com a população. Este facto pesou bastante na entrega da responsabilidade do ensino indígena às missões católicas.

Centrando a atenção na educação escolar, e no século XX, vale a pena recordar que Portugal tinha uma grande taxa de analfabetismo do seu próprio povo. Nas vésperas de Abril de 1974, 42 % da população portuguesa era analfabeta (Leite, 2002). Por isso se compreende que o país colonizador tenha desenvolvido uma política de manter na maior ignorância os povos africanos, não fossem eles despertar para ambições inconvenientes. Neste caso justificava-se a política do Estado encarar a questão da escolarização dos africanos como sendo desnecessária. Conforme refere Vieira (2007: 49), o Boletim do Ensino da Colónia de Angola afirmava:

O indígena tem de ser um indivíduo útil principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salutareos do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens.

Isto confirma a exclusividade da escola para apenas os filhos dos colonos e de uma minoria africana identificada como assimilada. Como de resto em toda a África, o ensino dos africanos foi sobretudo desenvolvido pelas Missões Católicas e pelas Missões Protestantes. Pela sua própria natureza, o colonialismo português desconfiava dos missionários protestantes pois temia a influência desnacionalizadora, atendendo a que estes missionários eram estrangeiros e a sua religião desconhecida em Portugal, razão pela qual

entregou o ensino para os indígenas às Missões Católicas, chegando a assinar com o Vaticano em Roma a Concordata e o Acordo Missionário, a 7 de Maio de 1940.

No referido Acordo Missionário encontravam-se textos que orientavam o papel da Igreja na direção das escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos de ensino elementar, secundário e profissional (artigo 3º). A assinatura deste Acordo possibilitou elaborar o Estatuto Missionário, no dia 5 de Abril de 1941, que foi um instrumento que veio completar e regulamentar, no plano civil, a ação missionária e o Governo Português entregou às Missões Católicas a responsabilidade da educação dos africanos. Em contrapartida, o Governo prometeu também apoiar a Igreja Católica. Segundo Tanga (2012b), este ato foi muito importante para a Igreja Católica e serviu de força motriz pois, a partir desta data, a Igreja Católica em Angola tomou outro caminho começando a criar-se dioceses, paróquias e Missões. Segundo este mesmo autor, a assinatura do Acordo Missionário e o respetivo Estatuto, trouxe uma legitimação do ensino missionário nas colónias portuguesas. Este facto possibilitou às Missões aumentarem o processo de abertura das escolas nos seus próprios edifícios, havendo um florescimento de instituições escolares quase em todas as dioceses. Confirmamos esta legitimação no artigo 3º do Estatuto Missionário que refere:

«As Missões Católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as formas de atividades que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários...»

Este artigo veio legitimar o trabalho do ensino por parte dos missionários e esta delegação às Missões também permitiu construir escolas e colégios e ainda dirigir todo o sistema de ensino dos indígenas. Eram poucas as Missões que não tinham escolas missionárias, o que veio facilitar a frequência a escola a um grande número de alunos. Por outro lado, estas escolas, ao mesmo tempo que permitiram às pessoas aprenderem a ler e a escrever, aspeto que constituiu a parte positiva do Acordo Missionário para a Igreja e para a sociedade em geral, serviram também preparar futuros seguidores da Igreja Católica, uma vez que nos programas escolares a disciplina de Religião e Moral era obrigatória.

Passados dez anos desde a assinatura do Acordo Missionário e do Estatuto Missionário foi publicado o Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar. Promulgado em Angola pela portaria 7079 de 6 de Fevereiro de 1950 Regulamento do Ensino Rudimentar, segundo Gabriel (1978) e Tanga (2012b), trouxe consigo um novo grau de ensino designado por ensino rudimentar e cuja aplicação era exclusivamente para

os indígenas do sexo masculino e feminino com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos completos.

De acordo com o Boletim Eclesiástico de Angola e S. Tomé, o ensino rudimentar, que obrigava a três anos de ensino dito de adaptação, antes do ensino primário, foi regulamentado pela portaria nº 9336 Boletim Oficial: 1ª série, nº 15, de 11 Abril de 1956), artigo 1º nos termos do artigo 68º do decreto nº 31.207, de Abril de 1941 do Estatuto Missionário, e do artigo 6º do decreto-lei nº 39666, de 20 de Maio de 1954 do Boletim oficial, 1ª série, nº 22.

A promulgação do Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar, aprovado pela Portaria nº 7079, de 6 de Fevereiro de 1950, deste Governo-Geral, encontrou dificuldades e suscitou dúvidas na sua aplicação, dificuldades que segundo Tanga (2012b) se prendiam com a falta de ajuda orçamental, com os recursos materiais fornecidos pelo Estado e que eram insuficientes e com a falta de professores qualificados. As escolas não tinham estruturas apropriadas, funcionavam nas capelas, muitas por serem rurais, ficavam muito longe das Missões e a sua administração era feita por meio de um leigo da aldeia. Quanto ao Ensino de Adaptação vale a pena apresentá-lo na íntegra. Refere esse documento: Em obediência ao despacho de Sua Excelência o Ministro do Ultramar, de 24 de Abril de 1951:

Ouvido o Conselho de Governo, no uso da competência atribuída pelo artigo 155. “Constituição, o Governador-geral de Angola manda:

Artigo 1º- O ensino de adaptação destina-se especialmente aos indígenas, nos termos do artigo 68º do decreto nº 31.207, de 5 de Abril de 1941 (Estatuto Missionário) e do artigo 6º do Decreto- lei nº 39666, de 20 de Maio de 1954 («Boletim oficial», 1ª série, nº 22).

Artigo 2º- O ensino de adaptação compreende três classes: classe da iniciação; 1ª classe; e 2ª classe.

Artigo 3º - No final da 2ª classe os alunos prestarão provas de um exame que conferirá o diploma do ensino de adaptação.

A aprovação da 3ª classe dava direito à matrícula em igual classe do ensino primário elementar (3ª classe e 3ª classe elementar) e a estudar no Ensino Primário Elementar.

Artigo 4º - O exame final do ensino de adaptação consta de provas escritas e provas orais.

§ 1º - As provas escritas incidem sobre as matérias de português; aritmética; desenho.

§ 2º - As provas são classificadas pela seguinte forma: português e aritmética

§ 3º - As provas são classificadas de Mau; Medíocre; Suficiente; Bom e Muito Bom.

§ 4º - O aluno que for classificado com um mau em português, aritmética e desenho, será reprovado, de igual modo será reprovado o aluno que obtiver dois medíocres no conjunto das provas orais e escritas; os restantes alunos consideram-se aprovados.

Artigo 5º- O resultado dos exames será registado num livro de termos próprio, o qual será enviado à respetiva zona escolar.

Artigo 6º - Para efeitos de matrícula na 3ª classe do ensino primário elementar é exigido o diploma passado pela zona escolar respetiva, nos termos do artigo 73º da portaria nº 3.130, de 9 de Novembro de 1939.

Artigo 7º - Os programas que vigoram nas classes do ensino de adaptação são os que constam na portaria assinada pelo Chefe dos Serviços de Instrução Pública.

Artigo 8º - Além das matérias indicadas nestes programas os alunos têm práticas agrícolas e práticas oficinais de acordo com as possibilidades das escolas.

Apresentamos também os programas de carácter obrigatório para as aulas para o ensino rudimentar, porque, apesar das escolas indígenas terem passado para a tutela das missões, o Estado Colonial não deixou de acompanhar e legislar os programas de ensino para todas as escolas, intervindo na concessão de certificados e diplomas de exames (Tanga, 2012b). Para tal, o Estado fazia regularmente a supervisão, a inspeção e a avaliação de todas as escolas, tanto mais que as provas eram elaboradas pelo Estado, confirmado no (Capítulo VII; a orientação e fiscalização do ensino; artigo 85º da Reforma do Ensino Primário no Ultramar). Muitas vezes, até o professor não tinha direito de entrar na sala, esperando os resultados depois da pauta publicada. Os alunos fracos eram excluídos antes de fazer o exame.

Nenhum professor tinha a autonomia de elaborar provas finais. Havia júris mandados pelo Estado para a realização dos exames finais. Neste ensino, um mês antes era obrigatório mandar à Repartição Escolar a lista dos alunos que o professor considerava aptos para o exame e destes não podiam reprovar mais de metade sob pena de desqualificação do professor. Esta prática era sustentada pelo artigo 67º do Estatuto Missionário que dizia como os Governadores deviam regular a prestação de provas finais de habilitações dos indígenas que frequentaram as escolas de Ensino indígena das missões, referia também o que fazer para a passagem do respetivo diploma e para lhe atribuir a validade que se mostrasse conveniente.

. O artigo 68º refere-se às orientações do programa de ensino que devia ser dado em todas as Escolas Missionárias. Refere:

«O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política, será para todos os efeitos considerado e regular-se-á pelos planos e programas adotados pelos governos das colónias. Os devidos planos e programas tiveram em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniência das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais».

Segundo o Boletim Eclesiástico de Angola e S. Tomé (Janeiro de 1953 a Dezembro de 1957:238), o ensino de adaptação compreendia três classes: a classe de iniciação, 1ª classe e 2ª classe. Os conteúdos que constavam nos programas das respectivas classes eram: A 1ª classe tinha como programa a disciplina de Língua Portuguesa de onde constavam temas de conversação:

- a) A sala de aula, as carteiras, o quadro, os objetos escolares, o professor, os alunos, etc.
- b) O edifício escolar, as paredes, a porta (aberta ou fechada), as janelas, o chão, o telhado, etc.
- c) Formas e dimensões das coisas, graus de comparação, situação e posição dos objetos e das coisas, ações e movimentos, etc.
- d) As cores
- e) O nosso corpo; noções de higiene; o vestuário.
- f) A missão, a sanzala, a aldeia, etc.
- g) Os dias da semana, os meses do ano, o dia e a noite, etc., contagens.
- h) Elementos da família; noções de moral familiar.
- i) As profissões, o trabalho, etc.
- j) Os animais, as plantas, os alimentos.

Se a classe revelasse um aproveitamento bastante sensível poderia o professor recorrer à prática da escrita, junto dos desenhos que fossem feitos no quadro dos respectivos nomes. Os alunos fariam a leitura e cópia dessas palavras, de uma forma global.

O ensino da aritmética desta classe tinha como objetivo principal aprender a língua portuguesa. Para isso os alunos eram levados à contagem e seriação das coisas que os rodeavam ou de pequenos objetos destinados a esse fim. Faziam-se pequenas operações, mentalmente, sem ultrapassar a centena. Só mais tarde, e se o adiantamento da classe o aconselhasse, se passava para a representação gráfica dos números. Era usado o desenho como auxiliar da expressão e treinamento manual, preparando os alunos para o ensino da escrita. Os programas da 1ª classe eram iguais aos da iniciação, uma vez que espelhavam a continuação da classe da iniciação.

Na 1ª classe, a disciplina de português era a continuação dos exercícios diários de conversação, tendo o mesmo objetivo da classe de iniciação: iniciação da leitura e da escrita, leitura hesitante de frases e de pequenos textos de fácil compreensão.

Para a aritmética era a leitura e escrita de números, até ao limite de mil, e as operações de somar, subtrair e multiplicar, dentro deste limite. A divisão por números dígitos também estava prevista.

Para o desenho, desenhava-se objetos de formas muito simples e continuação do desenho como auxiliar da expressão, tal como na classe da iniciação.

Na 2ª classe, na disciplina de Português, praticava-se a leitura até ser atingida a fase da leitura corrente, interpretação de textos muito simples e exercícios graduados de ortografia. Pequenas tentativas de redação oral e escrita, sobre temas muito concretos, também constavam nos programas. Estava prevista prática continuada da conversação, através da qual se iria procurar incutir nos alunos o orgulho de terem nascido portugueses, o amor pelo trabalho e o desejo de adotarem os costumes da gente civilizada. Sempre que possível o professor lançava mão de contos sugestivos, tanto da tradição portuguesa como da indígena.

Na Aritmética estava definida a continuação da leitura e da escrita de números até ao limite de 1.000.000, bem como as quatro operações desses limites e ordens e classes de algarismos, noção de metro, litro e quilograma, sem falar dos múltiplos e submúltiplos. Faziam também parte do programa, a leitura de relógios e a contagem do dinheiro português. Exercícios muito simples de cálculo mental e problemas práticos, envolvendo apenas uma operação, eram também previstos neste programa.

No desenho fazia-se cópia de objetos simples e de uso comum, desenho de triângulos, quadriláteros e circunferências e de trabalhos manuais muito simples e, quando possível, relacionados com as disciplinas anteriores.

Para todas as classes, segundo o Boletim Eclesiástico (1956:238), a Religião e Moral era de carácter obrigatório e administrada pela competente autoridade eclesiástica. Aqui podemos destacar o apelo aos professores do ensino primário oficial, cujo teor, de acordo com o Bispo Manuel A. Pires (1956), in Boletim Eclesiástico (1956:203), era o seguinte:

“Senhor Professor,

O fim desta é lembrar e pedir a sua colaboração para o ensino da Religião e Moral na sua escola. Como sabe e reconhece perfeitamente, a escola primária tem como missão fundamental realizar uma obra educativa a que não pode faltar sem se negar a si mesma. Esta obra educativa baseia-se no ensino da Religião e Moral, pois é sabido que sem instrução religiosa não pode haver formação moral nem educação. Esta necessidade é mais palpável aqui em África, onde há tanta indisciplina e tanta indiferença religiosa”.

Esta afirmação, segundo o mesmo autor, mostra claramente o sentido de que fosse dado na escola o devido tempo ao ensino da Religião e Moral a par das outras matérias e que fosse prestada a devida atenção por parte dos Agentes de Ensino à respetiva formação religiosa e moral dos alunos.

Ainda sobre este mesmo aspeto, apresenta-se a transcrição da autoria do Sr. Inspetor Dr. Manuel Ferreira Rosa, e publicada em nome do Sr. Inspetor do Ensino do Ultramar:

“Religião e Moral. O seu ensino especial deve ser orientado pela autoridade eclesiástica competente para o que estarão estabelecidas as imprescindíveis ligações devendo ser-lhe dedicado, de acordo com essas autoridades, tempo expresso e bastante no horário das classes” ... “No mais os professores aproveitarão todas as oportunidade para promoverem a formação moral dos alunos e a sua integração na Religião Católica Apostólica Romana, tradicional da Nação” (Circular nº 1/ 956. 103-e).

Como se infere, os colonialistas aproveitaram a Religião e Moral como um meio estabilizador da sociedade, pois, através dela, os Padres Católicos ensinavam a obediência, a paciência, o amor, o trabalho e a fidelidade a moral e os hábitos de convivência no seio das populações.

O uso da Língua Portuguesa era também obrigatório nas escolas. O Estatuto Missionário, no seu artigo 69º, mostra esta obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas: *“nestas escolas é obrigatório o ensino da língua portuguesa, podendo ser usada a língua indígena no ensino da religião»*. Se se ouvisse uma aluna nativa falar a língua nativa na escola dava direito a grandes castigos. Fora das escolas, os missionários e os seus auxiliares poderiam usar a língua indígena, assim como no ensino da religião. Com o uso da língua nativa havia melhor interação de expandir a religião no meio das populações, uma vez que na Língua Portuguesa era muito difícil para eles entender o que os missionários ensinavam. A língua portuguesa introduzida foi uma mais-valia para o povo angolano, uma vez ajudou a construir uma referência comum. Até hoje o português é a língua veicular e ajuda a coesão e a unidade de várias etnias angolanas onde existem mais de dez línguas faladas.

Constava ainda dos programas, a educação física e faziam-se exercícios de movimentos coordenados e adequados à idade dos alunos, jogos infantis, quer usados entre os indígenas, quer os jogos tradicionais portugueses.

No Canto Coral, como disciplina, cantavam-se canções do folclore português, de preferência de ritmo mais animado. O Hino Nacional e o Hino do Lusito eram de carácter obrigatório para a nacionalização dos alunos. Não eram permitidas canções nativas, uma vez que o colono não dominava a língua nativa e havia o objetivo de inculcar nos alunos que Angola é Portugal. Como exemplo apresentamos o Hino Lusito cantado com todo o gosto pelos alunos e decorrente da obrigação do Governo Português:

Hino Lusito

1.Minha Pátria para Cristo,
 Eis a minha petição.
 Minha Pátria tão querida,
 Quero a tua salvação.
 Lar prezado! Lar formoso!
 Terra do meu grande amor
 Que o Senhor da excelsa graça.
 Te dispensa Seu favor!

Coro

Salve Deus a minha Pátria
 Lusitana sem igual!
 Salve Deus a minha terra,
 Meu amado Portugal.

2. Quero, pois, ardentemente
 Ver feliz meu Portugal
 Consagrado ao Evangelho
 Esta Pátria sem igual
 Brava gente lusitana
 Que em bravura tudo vale
 Que o amor de Jesus Cristo
 Te conquiste, ó Portugal.

Este hino mostra como a educação do Governo Português procurava incutir nos alunos indígenas o grande amor à Pátria Portuguesa. Mostra também como os indígenas deveriam sentir-se parte integrante da Nação portuguesa. Procurava-se estimular o orgulho de se ser português e criar laços de união entre todos os portugueses. Procurava-se ainda criar nos africanos uma nova identidade: a de pertença a Portugal.

Voltando à caracterização do sistema escolar para os alunos indígenas das Missões Religiosas refira-se que aqueles que completaram o ensino rudimentar poderiam matricular-se na 3ª classe do ensino primário.

O Boletim Eclesiástico (1953-1957: 244) destacou o Ensino Elementar Agrícola para Indígenas. Do Diploma Legislativo nº 2.824, de 22 de Maio de 1957 (Boletim Oficial, 1ª série, nº 21, de 22 de Maio 1957) constava o seguinte:

Artigo 1º- O Ensino Elementar Agrícola, para indígenas, deve ser ministrado nas escolas de magistério de adaptação das Missões Católicas já criadas ou a criar, devendo por isso atender- se no programa destes cursos, a uma intensificação com caráter essencialmente prático do ensino dos trabalhos agrícolas, florestais e pecuárias.

Artigo 2º - Os professores destas escolas ministrarão e encaminharão, no sentido das boas técnicas do trabalho da terra, todos os indivíduos que vivem nas comunidades rurais dependentes das Missões, para que a população indígena possa tirar um melhor rendimento do trabalho e elevar o nível económico e social.

Artigo 3º - Nestas escolas deverá o curso agrícola ser ministrado por um regente agrícola, tendo, como auxiliares, práticos ou capatazes.

Artigo 4º - Nas missões, onde as circunstâncias o aconselharem, serão colocados práticos agrícolas para orientarem os trabalhos e atividades agropecuárias da missão e das comunidades.

Artigo 5º - Às escolas do ensino de adaptação, fundadas pelas Missões Católicas nos meios rurais, serão concedidos terrenos com área de cerca de 25 hectares destinados às suas instalações e campos experimentais para as práticas agrícolas.

Artigo 6º - O pessoal técnico indicado constitui encargo do Estado e a sua nomeação será feita de acordo com as autoridades eclesiásticas.

Artigo 7º - Os serviços oficiais e os organismos de coordenação económica deverão prestar a estes cursos dentro das suas possibilidades e âmbito de trabalho, toda a colaboração em pessoal técnico, alfaías agrícolas, gados, projetos de construção civil, levantamentos topográficos, etc.

Artigo 8º - Será concebido aos indígenas que revelarem capacidade de aproveitamento das lições práticas de agricultura ministradas o direito de ingresso nas escolas elementares, ficando os encargos da sua manutenção, quando as famílias não puderem suportá-los, assegurados pelo Estado.

Como se infere, os colonialistas aproveitaram a Religião e Moral como um meio estabilizador da sociedade, pois, através dela, os Padres Católicos ensinavam a obediência, a paciência, o amor, o trabalho e a fidelidade a moral e os hábitos de convivência no seio das populações. O uso da Língua Portuguesa era também obrigatório nas escolas. O Estatuto Missionário, no seu artigo 69º, mostra esta obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas: “nestas escolas é obrigatório o ensino da língua portuguesa, podendo ser usada a língua indígena no ensino da religião».

Uma análise desses programas do Ensino Rudimentar, que mais tarde se chamou de Ensino de Adaptação, mostra-nos que se tratava de programas pouco desenvolvidos e que se limitavam apenas ao uso do que era próximo dos alunos, não ampliando as possibilidades dos alunos confrontarem-se com horizontes mais criativos. Tratava-se de programas cujos conteúdos limitavam os próprios alunos para pensarem o mundo e as relações das suas vivências quotidianas com o que ocorria no mundo para eles desconhecidos. De facto, os programas daquele tempo dão indicações de que o ensino era de nível muito baixo e baixa qualidade a sua aplicação limitando-se apenas a que o aluno soubesse ler, escrever, contar e falar e desenvolvesse competências profissionais para a realização dos trabalhos manuais e dos rudimentos da religião, assim como do uso da Língua Portuguesa para facilitar a comunicação com os colonialistas, como se encontra plasmado do Estatuto dos Indígenas das Províncias Portuguesas da Guiné, Angola e Moçambique (Decreto- Lei nº 39666 de 20 de Maio de 1954), no domínio da Educação. Neste decreto, o Artigo 6º refere:

«o ensino especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de Educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecido nas leis e também à

aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais».

Em síntese, o ensino não produzia conhecimentos suficientes para enfrentar e resolver as necessidades e os encargos exigidos pela sociedade onde se encontravam inseridos na época, destinando-se apenas a criar hábitos de trabalho sem preparação intelectual. Recorrendo a Freire (1972), pode designar-se este tipo de ensino “*bancário*” e disciplinador por ser rígido, autoritário e onde não existia uma interação limitando-se os professores a transmitir o seu conhecimento como que se aluno fosse uma tábua rasa. Por isso, os alunos eram submissos e passivos, pois não havia qualquer preocupação em orientá-los a situações problemáticas, nem existiam diálogos para despertar neles a descoberta de novos saberes. Questões de poder eram completamente ignoradas, como se os conteúdos fossem neutros (Leite, 2002).

Moutinho (2000) acrescenta que a educação visava principalmente, melhorar o rendimento do trabalho indígena, criando profissionais hábeis e inculcando-lhes a ideia do trabalho como dever moral. Partilhando a mesma ideia Neto (2010) afirma, em como o propósito da educação colonial para os indígenas não era de produzir conhecimentos, mas sim desenvolver habilidades de trabalho a favor dos colonizadores. O Ensino Elementar Agrícola, pelo seu conteúdo, também não tinha como objetivo elevar o nível intelectual dos alunos, uma vez que se cingia ao caráter prático dos trabalhos agrícolas, sem aplicação das técnicas exigidas na agricultura. Era um ensino que se limitava à preparação técnica e profissional, um ensino reduzido à realização de tarefas agrícolas e pecuárias. É esta conclusão a que chegam também Noré e Adão (2003: 108) quando referem que os objetivos da escola para os indígenas eram ensinar os rudimentos de português falado e as atividades práticas agrícola-pecuárias.

O ensino primário elementar para os indígenas, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 42944, de 28 de Maio de 1960, Portaria Ministerial nº 20380 de 19 de Fevereiro, de 1964, artigo 2º, era ministrado nos postos escolares e escolas oficiais e oficializadas e compreendia quatro classes, precedidas de uma classe pré-primária.

O ensino primário, para os não indígenas, visava dotar o aluno dos conhecimentos fundamentais a as bases de uma cultura geral preparado para a vida social, permitindo desta forma os alunos/as que continuassem os seus estudos até ao ensino superior. Aqui vê-se claramente que o sistema de educação e ensino nas colónias estava organizado em duas

partes: o ensino rudimentar, cujo objetivo era ensinar a ler, escrever, contar e falar a língua portuguesa, tinha a grande preocupação de lhes introduzir no mundo chamado “civilizado”. Este ensino consistia em ensinar o modo de ser e estar numa sociedade europeia. Geralmente este tipo de ensino estava mais disseminado nas zonas rurais e tinha como protagonistas os missionários quer católicos como protestantes (Tanga, 2012a) e o ensino primário elementar destinado aos não indígenas ou assimilados e aos filhos dos europeus e que preparava o aluno/a para a vida e o ingresso ao ensino superior, de acordo com o diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930.

Um assimilado, segundo Vieira (2007), era um negro que vivia segundo a cultura portuguesa e beneficiava de alguns direitos da sociedade colonial. Um indígena, segundo Tanga (2012a), era um negro que ainda não tinha assimilado a língua portuguesa de acordo com o conceito atribuído pelos colonialistas.

Este sistema de educação e ensino, em que se praticava o ensino rudimentar e de adaptação ou rural para os indígenas (nativos africanos), o ensino primário elementar e o ensino primário para os Metropolitanos do Ultramar, vigou aproximadamente até 1960. Em 1961, pelo Decreto- Lei nº 43893 de 6 de Setembro de 1961, o Governo Português aboliu o regime do “indigenato nas colónias”. Ao nível do discurso, passou a vigorar um só e mesmo ensino primário elementar para todos os cidadãos, sem nenhuma distinção e com integral nível de exigência de programas, isto é, o grau de ensino passou a ser uno para toda a nação (Decreto- Lei nº45908 de 10 de Setembro de 1964- Ministério do Ultramar-Reforma do Ensino Primário no Ultramar).

A partir dessa fase, o ensino passou a estruturar-se em quatro classes: a pré- primária e as 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário obrigatoriamente, dependendo também a 4ª classe das condições dos alunos (Regulamento do Ensino Primário Elementar, portaria nº 15665, de 7 de Agosto de 1968). Com esta reforma que ocorreu no sistema educativo nas colónias, alargou-se a rede das escolas primárias, criaram-se algumas escolas secundárias e uma universidade.

No meio rural, o ensino primário continuou a ser administrado pelas Missões Católicas e Protestantes com o objetivo de criar quadros africanos colaboradores da Igreja na expansão da doutrina e do ensino.

Centrando agora a atenção na especificada da educação no Huambo antes da Independência, segundo Costa (1970), a Educação em Angola para os africanos ou no meio rural só havia nas Missões Católicas e nas Missões Protestantes e não havia professores profissionalmente preparados. Por vezes era preciso recrutar na Metrópole ex-seminaristas. A vontade de aprender a ler, escrever e falar português crescia no seio das populações das zonas rurais. Estava patente nelas que a única forma de «portugalização» era aprender a falar a língua portuguesa que se dava nas escolas.

Começaram a perceber que para o branco ficar rico, ter grandes poderes sobre os nativos e comunicar-se com os oceanos e fazer coisas que para eles pareciam magia era preciso saber ler e escrever. Por isso, crescia neles a grande vontade de entrar na escola para aprender a ler e escrever (Henderson, 1990). Para dar resposta a esta situação, o Inspetor do Ensino para o Ultramar, Dr. Ferreira Rosa, que viveu o problema, expôs sucinta e superiormente a necessidade da criação de uma escola de Preparação de Professores africanos que, de colaboração com os missionários católicos e missionários protestantes, levaram a escola à sanzala ensinando com conhecimento de causa. O Ministro do Ultramar, Capitão Teófilo Duarte deferiu a proposta do Inspetor Dr. Ferreira Rosa. É assim que, como refere Costa (1970), em Fevereiro de 1950, por força da portaria nº 7079 assinada pelo Governador-geral capitão Agapito da Silva Carvalho, foi criada a Escola de Preparação de Professores Indígenas do Cuima, perto da cidade de Nova Lisboa atualmente Província do Huambo e que tomou o nome de Teófilo Duarte, em sua homenagem. Como primeiro Diretor, esta escola teve o Padre Manuel António de Sousa da Congregação do Espírito Santo. A admissão para aquela escola exigia aos candidatos passarem no exame oficial português da escola primária e ser católico romano. O curso tinha a duração de três anos. Os Missionários protestantes, com o desejo de formarem os seus professores, pediram autorização para a formação dos seus alunos, mas o Governo recusou este pedido, por não serem Católicos.

Os professores formados nesta escola administrariam os cursos de ensino rudimentar das zonas rurais e recebiam diretamente dos Serviços de Instrução o seu ordenado Henderson (1990). Nos primeiros anos o número de alunos foi insignificante e foi aumentando ano após ano, até que chegou mais de 250 alunos. Em 1964 a escola sofreu uma reforma e o plano de ensino de três anos de preparação passou para quatro como 1ª reforma. O programa desenvolvido da quarta classe do ensino primário passou para o programa do ciclo preparatório de ensino técnico profissional na 2ª reforma. Mais tarde, a

escola passou a intitular-se Escola de Professores de Posto Escolar, por força do Decreto-Lei nº 45908 de 10 de Setembro de 1964 (*ibidem*: 266). Este curso de Professores da Escola Teófilo Duarte era fundamentalmente católico, nacionalista como é referido no excerto: «queremos que cada professor que daqui saia seja, lá fora, um católico convicto, um português consciente e um mestre que resulte.»

Terminada a formação, o professor sabia de tudo o suficiente para ensinar os seus irmãos no setor rural que lhe fosse confiado. Por exemplo, da agricultura devia saber como se deve escolher, proteger e adubar a terra, assim como semear e colher; da pomicultura (fruticultura) o professor saía a saber como se planta, enxerta e poda uma árvore. E devia também saber ensinar a instalar toda a espécie de animal doméstico, a tratar as doenças e a tirar deles todo o proveito possível. Na profilaxia e higiene, estaria apto a melhorar a alimentação, o vestuário e a habitação dos agregados rurais, além dos cuidados com a mulher grávida e com o recém-nascido. Na enfermagem, saberia o necessário para o tratamento de urgências e mentalizado para indicar aos doentes o tratamento hospitalar e do médico. Constava também nos programas as atividades desportivas, artísticas e sócio religiosas. Em suma: o lema desta escola era ensinar a ensinar e ensinar a viver (*ibidem*: 267). A escola não preparava as pessoas para serem capazes de raciocinar e enfrentar os desafios da vida. Via-se a escola como uma forma de cristianização e de conversão dos povos, um meio para difundir a cultura e a língua portuguesa. A tabela 1 apresenta o crescimento do número de professores formados e os respetivos anos.

Tabela 1 - Profissionais formados pela escola de formação de professores do CUIA

ANO	Nº DE PROFESSORES FORMADOS
1952	26
1953	18
1954	24
1955	29
1956	43
1957	39
1958	55
1960	75
1961	51
1962	52
1963	39
1964	Reforma da escola
1965	04
1966	70
TOTAL	592

Depois da Escola Teófilo Duarte, várias outras escolas de formação de professores e magistérios foram criados em Angola e em particular no Huambo antiga Nova Lisboa.

I.2 – As Missões no ensino e educação em Angola

Apesar do ensino ser da responsabilidade das Missões Católicas, é importante destacar também o papel das Missões Protestantes no ensino e educação em Angola. Segundo Henderson (1990: 164), nos primeiros anos de implementação e de crescimento da igreja e das escolas não havia missionários protestantes portugueses. Estes apareceram mais tarde. As escolas protestantes tinham como principal missão ensinar a ler e a escrever, para que a maioria dos cristãos pudessem ler as escrituras e participar na vida das congregações locais, dirigidas por leigos e leigas. No caso das Missões Católicas o ensino ocorria em seminários fundados para estimular e despertar vocações e para promover uma formação no sentido do sacerdócio. Podemos notar no entanto que ambas as Igrejas tinham como tarefa importante da escola a evangelização, tal como é confirmado pelo relatório geral elaborado pela missão do Bailundo, no dia 1 de Maio de 1899:

«as escolas da estação são na realidade um ramo da obra de evangelização, tendo como único objetivo atrair crianças e ensinar-lhes as verdades do Evangelho e preparar os que já possuíam conhecimentos da vida cristã para darem a conhecer o Evangelho aos outros».

A diferença das escolas destas duas Missões residia em que a escola católica preocupava-se mais em ensinar os que estavam nos seminários e não se preocupava muito com os demais. Nas missas seguia-se o regime de memorização da doutrina e apenas o padre lia as escrituras, sendo o único que possuía a Bíblia. Mas, nas escolas protestantes ensinava-se para que a maioria dos cristãos pudessem ler por si só as escrituras sagradas. Daí que eu me lembro, quando era criança, de que os mais velhos diziam: “se vês alguém a ir à Igreja e levou a Bíblia é protestante porque o católico levou a doutrina na cabeça”. Esta situação também é confirmada por Henderson (1990: 272) ao referir: “os protestantes não eram apenas identificados só pela Bíblia que levavam aos cultos, mas também pelo Hinário”. Também se dizia: “se vês uma mulher a ler é protestante, porque os católicos apenas se preocupavam ensinar o género masculino”. Outro aspeto a realçar é que os missionários protestantes criaram as Missões nas zonas rurais e cada uma tinha escolas na própria missão (escola Central) e escolas nas zonas circunvizinhas. Um estudioso católico, Adrian Edwards (cit. por Henderson, 1990), ao comparar a obra católica e a obra protestante no centro de Angola, escreveu:

“Conseguimos aperceber-nos de uma série de diferenças a nível local no que respeita por exemplo ao aspeto exterior das aldeias protestantes, onde existem muito mais escolas com pré-primária do que nas católicas. Aquelas escolas são inteiramente financiadas pelos

habitantes das aldeias; no que refere aos católicos, embora haja um grande desejo para se instruírem, o facto é que há uma grande falta de incentivo, o que não acontece com os protestantes. Um chefe de posto disse que eles falam melhor português do que os católicos e têm uma maneira mais “europeia” de ver as coisas” (Henderson, 1990: 171).

À medida que se expandia o processo da evangelização, aumentava a necessidade de se aumentar o número de catequistas e de professores para as novas comunidades cristãs, e por isso também as Missões protestantes se sentiam mais pressionadas a criar escolas e em especial para a formação de professores. Foi a partir daí que a Igreja protestante começou a ramificar-se por todo o território angolano.

Henderson (1990) relata que, no princípio, a instrução escolar não fazia parte dos objetivos da ação missionária desta Igreja. A Sociedade missionária protestante em Boston tinha sublinhado que o objetivo primordial da missão era a conversão e não o ensino: “*não vos apresseis em ensinar muitas coisas novas aos nativos. Ensinai-lhes primeiro o que é mais importante e que eles devem aprender e acolher nos seus corações*” (*ibidem*: 36).

Assim, segundo Tanga (2012a), houve uma grande mudança de método que se reverteu numa grande preocupação com a criação de escolas para a formação de jovens que viriam a ser mestres da transmissão da mensagem bíblica. A tradução da Bíblia em línguas locais e a criação de escolas passaram a constituir dois pilares para a expansão da Igreja Protestante. Neste movimento, nasceu a grande preocupação de ensinar os nativos a ler e escrever para servirem de tradutores, guias e pastores nas novas missões que se pretendiam abrir. Nestes primeiros anos, não se falava de um sistema de ensino estruturado. Tratava-se somente de criar escolas que respondessem à grande preocupação da Igreja que era facilitar os nativos para a leitura da Bíblia e a capacitação para assumirem responsabilidade nas missões em especial nas zonas rurais.

Tanto as missões protestantes, como as missões católicas, para além de escolas criadas nas povoações rurais ou aldeias, construíram internatos nas estações missionárias e nas filiais para evitar as deslocações dos alunos das suas aldeias para as escolas que muitas vezes eram distantes. Com a grande preocupação de formar catequistas e professores, em 1909 a Junta Americana de Comissário para as Missões Estrangeiras pronunciou-se a favor da criação de um instituto que tivesse como objetivo formar jovens para um serviço mais adequado, os quais iriam desempenhar as tarefas de auxiliares nas áreas industriais, educativa, médica e de evangelização do trabalho que era desenvolvido pela missão entre os Ovimbundu e outras populações (*ibidem*).

I.3 – A educação em Angola na fase pós-independência.

O estudo, na sua componente empírica, e como já foi referido, teve lugar em Angola, na Província do Huambo, pelo que importa situar a sua posição geográfica. Angola situa-se na África Austral e é constituída por dezoito (18) províncias que são: Cabinda, Zaire, Uíge, Bengo, Luanda (capital), Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Malange, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Huíla, Namibe, Cunene e Kuando-Kubango. Angola possui várias línguas faladas em diferentes regiões e tem o português como língua veicular, herança colonial que tem por objetivo unir as pessoas de diferentes zonas do País (Margarida, 2010).

A etimologia do nome Angola deriva de “Ngola, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo que se fixou no médio-Kwanza” (Zau,2002:29). A província do Huambo, que corresponde ao local onde foi realizada a componente empírica do trabalho, situa-se no Planalto Central, ocupando uma superfície de 35.771 Km² correspondendo a 2,61% da extensão do País. Tem como limites as províncias do Bié a leste e nordeste, de Benguela a oeste, da Huíla a Sul e do Kuanza-Sul a noroeste. A província do Huambo tem 11 municípios que são: Huambo, Caála, Longonjo, Chingenji, Ukuma, Ekunha, Bailundo, Mungo, Londuimbale, Chicala-Choloanga e Cachiungo. A cidade do Huambo é a capital provincial, fica situada num planalto a mais de 1700 metros de altitude (*ibidem*).

Em Angola, o sistema da educação, até à proclamação da Independência a 11 de Novembro de 1975, era igual ao sistema Português, orientado pelos mesmos referentes, tal como aconteceu em outras colónias. As escolas estavam mais centradas nas cidades e era uma minoria que estudava porque muitas famílias não tinham capacidade quer para as deslocações, quer para pagar as taxas escolares exigidas, mesmo no ensino público.

Com a agudização do sistema político, conforme Santos (1970), as reclamações de alguns setores de movimentos políticos foram tomando força e o princípio do direito à educação escolar para todos difundiu-se. Com este advento, a educação começou a estender-se às zonas rurais, o que teve como consequência uma expansão do sistema escolar. Por isso, naquela época, o recrutamento de professores foi massivo e nem sempre permitiu a seleção de pessoas com os conhecimentos e as qualidades indispensáveis para cumprirem perfeitamente esta função pública, segundo o autor a que nos estamos a reportar (*ibidem*). Bastava ter como habilitações a 4ª classe para trabalhar como professor (monitor escolar) na zona rural, no ensino primário, nas classes de 1ª e 2ª. Possuindo o antigo 2º ano

liceal, como era chamado naquele tempo, poder-se-ia lecionar até à 4ª classe. Tratou-se de um período em que houve necessidade de aproveitar todos os elementos disponíveis para preencher o quadro docente.

Esta opção, que se compreende pela intenção de ampliar o acesso aos saberes básicos e ao conhecimento científico, veio a afetar largamente os resultados práticos do ensino, pois predominavam no sistema escolar professores pouco habilitados ao exercício da docência, situação que prevaleceu mesmo após a Independência de Angola (Santos, 1970).

Depois da Proclamação da Independência de Angola, em 11 de Novembro de 1975, houve necessidade de rever o sistema educativo. A organização de um novo Sistema Educacional partiu da vontade de mudar o sistema de educação que Angola tinha herdado do colonialismo português classificado como ineficiente, limitado e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. Como tem sido sublinhado, o sistema educacional português exaltava os seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola o que, segundo Nguluve (2006), representou uma grande dificuldade no momento da reorganização do sistema educacional, pois os professores de que Angola dispunha para a sua educação eram frutos da educação colonial. Outra grande dificuldade provinha da falta de meios materiais suficientes para a produção de novos manuais de ensino, assim como de um programa eficiente para a formação dos novos professores, que pudessem colocar em prática as medidas traçadas para serem implementadas em Angola.

Sendo assim, em 10 de Dezembro de 1977, em Luanda, o Governo Angolano sob tutela do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), no seu 1º Congresso, aprovou os Princípios Gerais da Reformulação do sistema da educação plasmados no “Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos” (Decreto nº 40/80 de 14 de Maio de 1980), o que constitui a 1ª reforma do sistema educativo angolano. As suas teses e resoluções deram lugar a uma grande reforma de educação com a implementação de novas orientações no sistema educativo, a quem foi atribuído como objetivo geral a democratização da educação escolar e a igualdade para todos os cidadãos (Nguluve, 2006). Este novo Sistema educativo foi estruturado em três tipos de ensino:

1. O Ensino de Base, compreendendo 8 classes subdivididas em 3 níveis de ensino (Iº nível: 4 anos de escolaridade; IIº nível: 5ª e 6ª classes; IIIº nível: 7ª e 8ª classes);
2. O Ensino Médio, constituído por 4 classes;
3. O Ensino Superior, constituído por 4 a 6 classes.

O objetivo principal deste plano era apresentar uma resposta ao problema da alfabetização de crianças e adultos não apenas nos espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros, procurar aos poucos aumentar os espaços escolares de ensino, procurar estimular as famílias a participarem nas atividades escolares dos filhos e desenvolver a formação e o aperfeiçoamento constante dos professores para permitir a expansão do ensino básico. Aprovado em 1977, o “Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos” (PNAET) visava fundamentalmente ampliar a oportunidade de acesso à educação fundamental, sobretudo aos primeiros quatro anos de ensino (1ª a 4ª Classe gratuito) (*ibidem*).

O desafio que se apresentava consistia, acima de tudo, na luta contra o analfabetismo para poder consolidar uma política que atendesse as preocupações emergentes e fundamentais que o país recém- independente apresentava. É de salientar que para suprir a falta de quadros para assegurar o ensino, houve também a necessidade de recorrer à cooperação de outros países, como Cuba, que enviava para Angola professores e estagiários para lecionarem nas escolas, principalmente no ensino fundamental, médio e superior. Esta medida foi necessária devido à falta de professores angolanos suficientes para atender a estes níveis de ensino, e também em cursos de formação de professores angolanos.

Recorrendo ao estudo de Nguluve (2006), encontramos esclarecimentos que mostram as motivações que sustentaram tal política:

«A implementação de uma reforma da educação, do ponto de vista político, representava uma preocupação uma vez que o ensino é elemento fundamental e estratégico que possibilita mudanças. Além do discurso que aponta para a necessidade de mudanças através da educação, predominou também o desejo de manter politicamente uma estrutura ideológica de domínio no país independente, o que requer distinguirmos os intentos da reforma realizada dos aspetos ideológicos subjacentes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pela educação. Assim pensar sobre o ensino representa não apenas uma preocupação com o saber ler e escrever, mas também pensar no que concerne o entendimento do espaço sociopolítico, económico e cultural, das regras da convivência social da praxis política e suas relações em sociedade» (*ibidem*: 87).

Nesta reformulação do sistema educativo, foi atribuída particular importância à estruturação da formação de professores. Neste contexto, em 1978 foram criadas as instituições vocacionadas para a formação de professores, a saber: os Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), de nível médio, com a duração de quatro anos para formar professores para o 1º ciclo do ensino secundário e que entraram em funcionamento em 1980; os Institutos Superiores Pedagógicos e os Institutos Superiores da Ciências da

Educação (ISCED) para formar professores/as para o 2º ciclo do ensino secundário. O primeiro ISCED foi aberto na Província da Huíla em 1980, seguido do de Luanda e, posteriormente, o de Huambo, em 1983, que primeiramente funcionou como núcleo do ISCED do Lubango. Na atualidade, existem vários ISCED e Escolas Superiores Pedagógicas distribuídas por várias províncias.

Paralelamente à formação regular dos professores, foram também criados os cursos de formação acelerada, os cursos de superação permanente e os cursos de requalificação. Ingressavam no curso de formação acelerada, com duração de dois anos, todos aqueles que tivessem terminado a 6ª classe e possuíssem mais de 18 anos. Este curso visava formar professores para o ensino primário para lecionarem nas quatro primeiras classes (1ª até à 4ª).

Assim, os cursos de superação permanente destinavam-se a aperfeiçoar os professores, chamados monitores escolares, no sistema de educação colonial (professores com a 4ª classe) e os professores de posto (com a 6ª classe). O objetivo deste curso era formar professores diplomados para lecionarem no ensino primário e os cursos de requalificação, com a duração de um ano letivo, eram direcionados aos professores primários diplomados para atingirem a qualificação de técnicos médios profissionais. Estes professores, formados para lecionarem as quatro primeiras classes, no fim do curso ficavam aptos também para o ingresso ao Ensino Superior, neste caso para o ISCED.

Devido à falta de professores qualificados na década de oitenta (séc. XX) para assegurar a formação de professores, em especial de nível médio e superior, o governo angolano, e como já foi referido, recorreu à cooperação de outros países, como Cuba, que enviou para Angola professores. Estes cursos foram determinantes para a qualificação de grande número de docentes e extinguiram-se paulatinamente à medida que os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e as Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) passaram a formar professores qualificados para o exercício docente. Desde então, outras reformas educativas foram realizadas para responder às necessidades locais e às novas exigências do mundo atual, do mesmo modo que acontece em outros países, tal como afirma Young (2005: 249) quando sustenta que todos os países estão a reformar os seus sistemas educativos e a repensar o papel das qualificações, à luz das transformações económicas globais e das mudanças que lhes estão associadas decorrentes das exigências de novas competências e de novos conhecimentos.

As orientações do MPLA tiveram validade até 1986, altura em que foi “submetido a uma avaliação através da qual se verificou a sua ineficácia face aos objetivos que se pretendiam alcançar” (Neto, 2005: 56). Por isso, foi necessário introduzir uma nova reforma que trouxesse melhorias. As orientações, embora no discurso defendessem a universalização, foram ainda marcadas pela carência na formação dos profissionais, em consequência do longo tempo em que o país, sob a chancela portuguesa, não investiu em aspetos que tivessem repercussões no rendimento escolar dos alunos. Foi nesta base que se justificou a necessidade de uma nova reestruturação do sistema educativo Angolano, concretizada na reforma, cuja lei foi aprovada e publicada no Diário da República Iª Série, nº 65 de 31 de Dezembro de 2001 (Lei nº 13/01), e que constitui o instrumento normativo que rege o atual Sistema da Educação em Angola.

A implementação de uma reforma educacional, do ponto de vista político, representava uma preocupação, pois acreditava-se que o ensino é o elemento fundamental e estratégico que possibilita mudanças para o desenvolvimento de um País. Nesse sentido, Nguluve (2006: 87) considera que:

“além do discurso que apontava para a necessidade de mudanças através da educação, predominou também o desejo de manter politicamente uma estrutura ideológica de domínio no país independente, o que requer distinguirmos os intentos da reforma realizada dos aspetos ideológicos subjacentes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pela educação”.

Pensar a educação representa não apenas uma preocupação com o saber ler e escrever, mas sim pensar em pensar em questões mais amplas e que se relacionam com questões económicas e culturais, com regras da convivência social, da práxis política e das relações em sociedade.

1.4 - O Sistema da Educação em Angola desde a educação básica ao ensino secundário e superior.

Neste ponto do trabalho apresentamos o Sistema da Educação de Angola plasmado na Lei nº 13/01 de Dezembro de 2001. Como já foi atrás referido, esta Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 13/01) constitui a última reforma da educação em Angola e assenta na “Lei constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas ao longo do tempo”. No seu discurso, a Lei traça como compromisso a “formação harmoniosa e integral do indivíduo com vista à construção de uma sociedade

livre, democrática, de paz e progresso social” (LBSE, 2001:2). Ou seja, visa fundamentalmente a escolarização das crianças, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e aumentar a eficácia educacional e com isso dar resposta às mudanças profundas que têm ocorrido no sistema socioeconómico e cultural que exige novos critérios organizacionais do sistema de educação.

É com base neste compromisso que a formação de professores (seção V, artigo 27º da Lei de Bases) dá conta do que é desejado pelo Governo. O discurso legal aponta para que os professores, na sua formação inicial, obtenham os conhecimentos necessários para o desempenho do exercício docente que passa pela mobilização de competências sociais e profissionais que promovam o desenvolvimento e a vivência democrática em clima de paz. Também sobre este aspeto, Rodrigues e Esteves (1993) sustentam que melhorar a qualidade e a eficiência da formação de professores passou a ser uma necessidade de todos os sistemas educativos.

De acordo com o Artigo 4º do Capítulo 2 da mesma Lei, o sistema educacional deve ser integral, isto é, ter correspondência entre os objetivos por ela traçados e as exigências de desenvolvimento de Angola. Sendo assim, a materialização dos objetivos ligados diretamente à educação requerem do Sistema Educacional conteúdos e métodos de formação adequados para garantir a articulação permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino existentes no país.

A Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, no seu capítulo III, “Organização do Sistema de Educação”, secção I (Estrutura do Sistema de Educação, artigo 10º), afirma ainda que a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

Subsistema de educação pré-escolar:

O subsistema da educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:

- Creche: até 3 anos
- Jardim infantil – 1 a 2 anos
- A classe da iniciação (pré- escolar) considerada intermédia e que é de 1 ano, antes da entrada no ensino primário

Subsistema de ensino geral que se estrutura em:

Ensino primário (obrigatório) compreende:

- Educação regular- 6 anos: da 1ª até 6ª classe e abarca crianças dos 6 aos 14 anos.

Ensino secundário estruturado em dois ciclos:

- O ensino secundário do 1º ciclo que, compreende da 7ª até à 9ª classe.
- O ensino secundário do 2º ciclo que vai da 10ª até à 12ª classe.

Subsistema de ensino técnico-profissional que compreende:

- A formação profissional básica que se realiza após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos ou privados; é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos e atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício de uma profissão; visa a melhor integração do indivíduo na vida ativa e desenvolve-se por diferentes modalidades e é, eventualmente, complementar à formação escolar no quadro da educação permanente;
- A formação média técnica que se realiza após a 9ª classe e que tem a duração de 4 anos em escolas técnicas (10ª até à 13ª classe). Consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para diferentes ramos de atividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e, mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior.

Subsistema de formação de professores que se estrutura em:

- Formação média normal, realizada nas escolas normais e que tem a duração de 4 anos (10ª até à 13ª classe), sendo esta 13ª classe destinada à atividade de um estágio; é destinada à formação de professores de nível médio para o Ensino Primário. O ingresso para o Ensino Médio Normal é possível para quem tenha o 1º ciclo do Ensino Secundário concluído.
- Ensino Superior Pedagógico, realizado nos Institutos e Escolas Superiores de Ciências da Educação, com a duração de 4 anos, a que se segue por vezes um estágio de 6 meses em uma escola do 2º ciclo. Este estágio termina com a apresentação de uma aula demonstrativa, perante um júri, que permite a obtenção do título de licenciatura em Ciências da Educação na área disciplinar da formação frequentada pelos estudantes. Para além desta forma de obtenção do diploma de Ensino Superior, os estudantes que não têm disponibilidade para realizar um estágio de 6 meses podem optar pela apresentação de uma monografia, defendida perante um júri, ficando com um diploma de licenciatura em Ciências da Educação com a Especialidade da área científica que frequentou durante o curso. O ingresso no Ensino Superior é possível após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso do Ensino Geral, no 2º ciclo do Ensino Secundário.

Este ensino é possível ainda após 13 anos de escolaridade, concluindo um curso da Formação Média ou da Formação Média Técnica, no 2º ciclo do Ensino Secundário. Ambos os cursos têm a duração de 4 anos (Lei de Bases 13/01/2001, Artigo 53).

Subsistema de educação de adultos: a partir dos 15 anos de idade. Este sistema estrutura-se em:

- Ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização
- Ensino secundário que compreende o 1º e 2º ciclo.

Subsistema do ensino superior estruturado em:

Graduação, que compreende:

- Bacharelato- 3 anos;
- Licenciatura – 4 a 6 anos.

Pós-graduação académica, que compreende:

- Mestrado- 2 a 3 anos;
- Doutoramento- 4 a 5 anos.

A Pós-graduação profissional compreende o aprofundamento dos estudos, a especialização, cuja duração varia de acordo com a especificidade de cada curso. Para lecionar nestes níveis de ensino é necessário a seguinte formação:

- Para lecionar na educação pré-escolar é necessário a formação média ministrada pelos Magistérios Primários.
- Para lecionar no ensino primário é necessário possuir formação média normal de professores do ensino primário, ministrada pelos Magistérios Primários.
- Para lecionar no 1º ciclo do ensino secundário é necessário a formação média normal de professores, ministrado pelas Escolas de Formação de Professores (EFP), antigos Institutos Normais de Educação (IMNE).
- Para lecionar no 2º ciclo do ensino secundário é necessário a formação superior, ministrada nos ISCED e nas Escolas Superiores Pedagógicas (Plano Mestre de Formação de Professores).

Retomando o que atrás foi referido, após a Independência de Angola, houve uma readaptação do sistema educativo que implicou grandes reformulações para responder às novas exigências de formação de recursos humanos necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana.

A necessidade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar e de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos está associada à geração de mão-de-obra qualificada, necessária para os novos postos surgidos, e à formação de cidadãos para desempenharem os novos papéis, assim como para ser promovido o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, no plano vertical, o sistema da educação em Angola, após a promulgação da atual legislação de diretrizes e bases (2001), estrutura-se em três níveis de ensino: primário, secundário e superior, incluindo este último também a pós-graduação. A inclusão da Pós-graduação na Educação Superior faz com que este nível seja ainda da responsabilidade do Estado. Tal sistema, com o passar dos anos, sofreu alterações com uma nova classificação dos subsistemas de ensino em que houve adequação ao momento vivido pela sociedade angolana. De um sistema com três níveis, passou-se a ter outras subdivisões dentro dos níveis, possibilitando conclusões de acordo com a estrutura do curso. Por outro lado, esta organização permite a quem os frequenta fazerem escolhas mais adequadas aos seus propósitos.

Visando responder à nova realidade de expansão no âmbito económico e responder às exigências dos organismos internacionais, as políticas sociais têm valorizado a educação. Para tal propósito, ao abrigo da alínea b do artigo 88º da Lei Constitucional, e como já foi referido, a Assembleia Nacional aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação” (Lei nº 13/01) onde consagrou a educação como direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Nestes termos, passou a ser necessário maior número de professores para responder a esta demanda e, na primeira fase pós-independência, houve a necessidade de recorrer a pessoas que não tinham formação para a docência. Ou seja, houve a necessidade de se agir desta forma em decorrência de não haver outra opção.

Desde então percebe-se a existência de ações que visam suprir esta carência, nomeadamente através de diplomas de âmbito legal e através das políticas educativas. No tocante à formação de professores, esta Lei manifestou claramente a funcionalidade da estrutura de formação de professores a todos os níveis de ensino. Esta estrutura de formação docente foi considerada, na época, decisiva para a generalização dos princípios para a Reformulação do Sistema da Educação de Angola. Estas orientações legais revelam também pressupostos que, pouco a pouco, tornaram maior a exigência de escolarização para o exercício da docência. Na atualidade o Ensino Superior é uma condição para atuar como profissional em educação, sendo que até à 6ª classe há a formação de nível médio e, portanto, não superior. De qualquer modo, há que reconhecer que ainda estão no sistema de ensino professores que ingressaram em um período em que esta formação não era exigida. Logo, muitos professores do sistema não possuem formação superior.

A adequação é demorada e implica um investimento, por parte do Governo, na formação dos profissionais em exercício, e de disponibilidade destes para se qualificarem. Embora o Governo institua novas exigências e fomenta a obtenção de qualificações, nem todos dão conta dessas exigências. No entanto, percebe-se que tem havido qualificação do corpo docente ao longo dos anos.

Mostrando grande preocupação com a formação de professores, o Governo angolano traçou uma “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015”, que constitui um plano que conta com inúmeras ações de formação inicial e dos aspirantes ao cargo de professor e dos professores em serviço. De entre estas ações, destaca-se a oferta de bolsas para a capacitação, inclusive em outros países. Para dar resposta aos pressupostos e aos objetivos desta Lei torna-se pois necessário que as escolas de formação

inicial de professores, médias ou superiores, prepararem os seus estudantes, futuros professores, de modo a serem capazes de atuarem nas diferentes situações, acompanhando o desenvolvimento e os requisitos que a nova sociedade exige.

Como o que estamos a apresentar, estamos a dar conta que muitas mudanças têm ocorrido ao nível do ensino em Angola ao longo das últimas quase quatro décadas, desde a expansão da rede escolar através da reabilitação e da construção de mais escolas em todo o país, e com especial atenção para as zonas onde se verifica uma maior assimetria no acesso. Várias têm também sido: as revisões curriculares; a organização e gestão de escolas; a reformulação dos estatutos do corpo docente bem como a preocupação em integrar, formar, qualificar e melhor remunerar o corpo docente e técnico. Ao mesmo tempo, têm sido instituídos: apoios educativos através da ação social escolar, com a construção de lares estudantis, com a implementação da merenda, do transporte e da saúde escolar e da aquisição de manuais escolares, atendendo à sua qualidade e pertinência; investimentos na criação de bibliotecas escolares e em novas tecnologias.

Segundo Nguluve (2006), o plano nacional de educação, nos primeiros anos que se seguiram à independência, procurou estimular as famílias a participarem nas atividades escolares dos filhos, na luta pela redução do analfabetismo através da organização de salas de aulas, não apenas nos espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros onde pudesse ocorrer a alfabetização de adultos. Outro desafio que se apresentava tem a ver com o facto de algumas línguas nativas não possuírem escritas que possibilitassem a alfabetização. Esta situação levou o Governo a aprovar em 9 de Março de 1987 a resolução (publicada no Diário da República de Angola, 1987) que regulamenta o ensino de línguas nacionais. É tendo por referência estes desafios e o desejo de contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores que nos envolvemos no estudo a que se refere o trabalho que aqui é apresentado para a obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.

CAPÍTULO II

PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Introdução

Neste capítulo apresentamos o enquadramento teórico relativo à formação inicial de professores, nossa temática de investigação. Em diálogo com os autores consultados, abordamos algumas discussões sobre a formação de professores, temática que tem sido objeto de estudo de investigadores ligados a este campo, nomeadamente pela relevância que tem para o desenvolvimento de uma sociedade fundada no conhecimento e nas tecnologias de comunicação no mundo globalizado.

Neste sentido debruçamo-nos sobre alguns conceitos de formação e formação de professores, a formação inicial de professores, o trabalho docente, a identidade profissional e a formação de professores da área das ciências naturais. É com base nestes referentes que analisamos os planos curriculares de formação de professores do ensino da Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo.

II.1 – O conceito de formação na formação de professores

Neste ponto do trabalho são apresentados alguns conceitos de autores relacionados com a formação e em particular com a formação inicial de professores. Segundo Santos (2013),

Questões relacionadas com o conceito de formação de professores vêm sendo analisadas e discutidas no decorrer da história da educação, podendo estar relacionadas com as necessidades decorrentes das políticas de educação, com os métodos e técnicas de ensino ou com questões epistemológicas que suportam concepções de educação e formação (*ibidem*: 2).

Nesse contexto, o mesmo autor afirma que muitas discussões têm sido levantadas em torno da preparação técnica, da formação global e que envolvem não simplesmente o conhecimento epistemológico mas a complexidade das relações humanas e suas implicações sobre a formação profissional.

Sobre o conceito de formação, Marcelo (1999), citado por Santos (2013), faz algumas considerações relevando que “em alguns países como França e Itália é utilizado para referir a educação, preparação, ensino e outras atividades dos professores. Em outros países de

língua inglesa preferem termos como *teacher education* ou *teacher training*” (*ibidem*: 18). De acordo com Marcelo (1999) e Flores (2003), entre outros, o conceito de formação de professores é, de um modo geral, associado a uma atividade caracterizada pelo seu valor transformador, ou seja, corresponde a um ato com o qual as instituições formadoras se propõem transformar os indivíduos, adotando a mudança como eixo de referência para a sua transformação. No quadro desta ideia, o aprender, enquanto processo de formação e de transformação, adquire sentido para o indivíduo se os saberes corresponderem às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e aquela que quer dar aos outros.

Associando a estas perspectivas, Santos (2013), aqui de novo convocado sobre o conceito de formação, afirma que na linguagem comum ou técnica há três tendências contrapostas sobre este conceito. Na primeira tendência, de acordo com a tradição filosófica, a formação, como conceito de linguagem técnica em educação, não pode ser investigada; por isso há recusa de usar tal termo. Já na segunda tendência o conceito de formação é usado para identificar concepções diferenciadas, uma vez que o conceito não se limita a um campo profissional, mas diz respeito às múltiplas dimensões sendo, por vezes, contraditórios. Na terceira tendência fica claro que não se pode eliminar o conceito formação, uma vez que nele se pressupõe a ação do próprio indivíduo, ou seja, a formação não se esgota no ato de ensino. Cruzando esta ideia com o que afirma Marcelo (1999: 18), isto é, que “a educação é uma ação a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos”, podemos concluir com Freire (1997) que a educação cria condições para que cada um se forme.

Continuando com a referência a Marcelo (1999), vale a pena realçar a sua posição face à formação de professores quando afirma:

“a formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação se implicam individualmente ou em equipa, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (*ibidem*: 26).

Este mesmo autor sustenta que o conceito de formação geralmente está associado a alguma atividade, ou seja, trata-se de formação para algo. Recorrendo às suas palavras:

“Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema económico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como

instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (*ibidem*:19).

Acrescenta ainda o autor que aqui estamos a convocar que o conceito de formação pode ser suscetível de múltiplas perspetivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal. Na mesma perspetiva, Estrela (2002: 18) define a formação inicial de professores como “um processo inicial em que o futuro professor se prepara para ensinar, embora se desenvolva profissionalmente ao longo da vida através das experiências adquiridas individualmente ou em equipas de trabalho com os outros da mesma área do saber”.

Quanto às dimensões que devem estar presentes na formação geral dos professores, Marcelo (1999) refere-se a conhecimento, moral e estética, considerando que há uma tendência para separar a formação geral da formação profissional, aspeto que é relevante no estudo que aqui se apresenta quando, na sua componente empírica, se analisa o papel e a adequação do “estágio” na formação dos estudantes futuros professores.

Reconhecendo a importância de, na formação de professores, ser clara a teoria que a suporta, e recorrendo de novo com Marcelo (1999: 20), consideramos que ela contribui para tornar claro os pressupostos que estruturam o caminho seguido. Neste sentido, segundo Berbaum (1998, citado por Marcelo, 1999:20), ela corresponde “a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não em relação às quais existe uma intencionalidade fundamental da formação”. Dessas teorias, este autor sistematiza as quatro seguintes (*ibidem*):

- A primeira teoria baseia-se na formação formal, onde a estruturação do conhecimento do indivíduo, por meio de conteúdo o tornam capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.
- Na segunda teoria, classificada como formação categorial, a formação é concebida como um processo dialético através de reflexão, tratamento intuitivo e prático das coisas, distanciamento da realidade para poder captá-la e compreendê-la.
- A terceira teoria, fundada na dialógica da formação, destaca-se das demais devido à relevância da autorrealização pessoal do indivíduo para a sua liberdade enquanto ser humano.
- A quarta teoria, que aborda a formação técnica, é mais abrangente, pois busca responder à situação da sociedade, abstraindo-se do humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende ininterruptamente.

Estabelecendo uma relação entre estas quatro teorias e a conceção de formação a que aderimos, realçamos que todas elas, no seu conjunto, têm aspetos importantes quando se

pensa a formação de professores. Sendo a formação de professores “um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceitualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões mais relevantes para a sua análise” (Marcelo, 1999: 21), consideramos necessário ter em consideração o que é defendido por cada uma destas perspectivas teóricas.

Analisando a formação na sua relação com os desafios e as exigências impostos pela sociedade, porquanto dela depende a preparação adequada dos estudantes futuros professores, Morgado (2005) sustenta que ela constitui a principal força impulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento, constituindo a pedra angular para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Cardoso, 2012). Neste sentido, dado o peso que lhe é atribuída, é importante que o seu desenvolvimento se realize de forma consciente e responsável pelos intervenientes do processo (formadores, formandos, instituição), e que seja entendida como uma interação entre o formador e o formando, com vontade explícita de ambos e realizada com uma intenção de mudança, num contexto organizado e institucional, mais ou menos delimitados (Marcelo, 1999). Dito por outras palavras, é necessário que os professores pensem seriamente para que o seu trabalho possa ser consistente e de qualidade, de acordo com as exigências e a natureza de uma sociedade em constantes mudanças.

Sistematizando, a formação de professores é entendida como uma atividade que deve ser abrangente e integradora, e que deve compreender não só a formação inicial nas instituições superiores de educação, mas todas as atividades nas quais os professores (individualmente ou em grupo) se implicam, de forma sistemática e organizada, para adquirir conhecimentos e desenvolver competências profissionais que lhes permitam tomar decisões, emitir juízos fundamentados, compreender e justificar as próprias ações e refletir sobre os contextos educacionais, como, entre outros, tem sido sustentado por Marcelo (2005) e Flores (2003). Deste modo, como afirma Saviani (2009: 150): “A formação profissional dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo em consequência uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. No mesmo pensamento Lawn (2001) afirma que as políticas educativas atuais requerem novos tipos de professores com novas competências que criam uma cultura de aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem.

II. 2 - A formação inicial de professores

A necessidade de formar professores para o exercício da docência está fortemente associada ao fato de ser considerada uma profissão, situação que, segundo Nóvoa (1995), ocorreu na altura em que a Igreja deixou de ser a entidade predominante na tutela do ensino, tendo o Estado passado a assumir a educação como uma das suas finalidades e o sistema educativo como um sector sob o qual deveria intervir para responder aos seus objetivos. Este mesmo autor afirma que a partir desse momento os docentes passaram para funcionários do Estado cumprindo com todos os direitos e deveres por ele exigidos.

Cabendo ao Estado garantir a educação e controlar as instituições escolares, foi neste contexto que a atividade docente passou a constituir-se em uma profissão, a profissão “professor”. Esta mesma ideia é partilhada por Brandão (1999: 55) ao apontar que os professores ensinam nas escolas do Estado os programas que o Estado considera adequados para a formação social dos cidadãos. Logo, de certa forma, perdem parte do poder que possuíam na determinação dos programas e planos de estudo e passam a realizar uma prestação de serviço com muito pouca autonomia.

De acordo com Nóvoa (1995) e Day (2001), ao ser considerada como profissão, torna-se imprescindível, tal como acontece em outras profissões, que as pessoas nela envolvida tenham uma formação específica e possuam capacidades e competências profissionais adequadas ao exercício da docência. A formação de professores transformou-se assim num assunto de interesse do Estado e foi tendo diferentes *nuances* ao longo dos tempos, de acordo com os objetivos do processo de escolarização e com os modelos de docência adotados.

Para o exercício da profissão docente é necessário que os indivíduos que a exercem tenham a formação para tal (Marcelo, 2009), cujas especificidades se têm alterado de acordo com as finalidades da educação e o contexto onde ela se insere. Segundo ainda Marcelo (1999), a preocupação de formar professores não é nova e com ela foram surgindo vários conceitos que apontam para aspetos a contemplar, sobretudo relacionados com o domínio do conhecimento de um campo específico do saber na área de atuação e com a forma de o transmitir nos processos educativos.

Atendendo às constantes e profundas mudanças políticas, sociais, culturais e económicas que ocorrem na sociedade, e ao avanço científico e tecnológico e de comunicação verificado nas últimas décadas, a educação escolar tornou-se uma

preocupação de toda a sociedade e dos decisores políticos. Neste percurso, a formação de professores cada vez mais vem sendo alvo do interesse do Estado que propõe políticas públicas e mecanismos de controlo que as façam concretizar. A investigação académica tem contribuído para a melhoria da qualidade da formação de professores, nomeadamente quando aponta para novas exigências de formação que superem a simples instrumentalização para o exercício de uma atividade antes centrada na transmissão de conhecimentos. De fato, vários têm sido os estudos que apontam para a importância do desenvolvimento da capacidade de reflexão (Zeichner e Liston, 1996; Schön, 1995) sobre o próprio fazer numa lógica de investigação-ação por promoverem competências capazes de responder aos novos contornos sociais.

Segundo Day (2001: 16), “é necessário promover o desenvolvimento profissional dos professores para que eles possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conceitos, conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre a educação”. Trata-se de uma formação cujos pressupostos envolvem, além do saber fazer, as capacidades de reflexão, produção de conhecimento, criticidade e uma mudança da prática profissional com o objetivo de alcançar a aprendizagem desejada. É com este propósito que a formação de professores passa a ser estratégica para a reflexão docente sobre os conhecimentos de que são portadores e para a produção de novos saberes que viabilizem a promoção de alternativas para lidarem com as dificuldades que se colocam no exercício da profissão. Diante disso, a conceção sobre a formação docente, cuja ideia inicial se restringia à reprodução dos conhecimentos recebidos na formação académica, passou a ser questionada.

Empenhar-se na qualidade da formação de professores, segundo Estrela & Freire (2009), passou a ser um objetivo central a atingir, quer a nível político, quer das instituições formadoras, quer das escolas. Esta situação passou a afetar tanto os professores, como as instituições de formação e os investigadores empenhados em procurar respostas para estes desafios.

No quadro destas ideias, desde sobretudo a década de 90 (séc. XX), “a formação de professores passou a ser objeto de investigação, constituindo uma área específica em que os investigadores pesquisam, analisam e estudam as questões específicas com ela relacionadas” (Marcelo, 1999: 24). De lá para cá, a pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente. Existe um incremento na procura de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprendizagem. As perspetivas e enfoques que se foram utilizando para abordar essa problemática levaram a emergência

de uma linha de investigação específica e a uma maior quantidade de conhecimentos produzidos. Isto verifica-se na produção da área, representada por livros, revistas especializadas, artigos publicados em congressos e encontros científicos em que a investigação sobre a formação de professores se propõe produzir conhecimento sobre o assunto, encontrar soluções para os problemas identificados e socializar os resultados positivos alcançados.

Como exemplos de publicações que incluem artigos sobre esta temática tem-se, entre outros: *Handbook of Research on Teaching*, da American Educational Research Associational (AERA); *Journal of Teacher Education*; *Journal of Education for Teaching*; *Action in Teacher Education*; *European Journal of Teacher Education*; *Teaching and Teacher Education*; *Journal of Staff Development*. Nestes periódicos reúnem-se investigadores de educação para compreender os processos que envolvem a educação e a formação de professores. Facto marcante foi também a publicação, em 1990, do *Handbook of Research on Teacher Education*, editado por Houstum, com quase mil páginas destinadas à análise e síntese da investigação sobre formação de professores, mostrando a enorme produção já existente nessa data sobre esta temática e que revela o interesse existente. Ao constituir-se como uma área de investigação torna-se pertinente esclarecer alguns aspetos que servem de referência aos pesquisadores, aspetos a seguir sistematizados.

A formação inicial permite o desenvolvimento de capacidades a serem mobilizadas no ato educativo. Antes de iniciar a formação para a profissão docente, estes estudantes, futuros professores, têm a sua experiência própria, os seus pré-conceitos, a partir dos quais se constrói uma formação para a profissão. Esta trajetória pessoal tem características peculiares que irão influenciar no seu desenvolvimento profissional. É neste sentido que Leite (2014) ressalta que discursos políticos internacionais e discursos académicos de diferentes autores e instituições têm apontado para a necessidade de uma formação inicial de professores que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais e proporcione um contacto precoce e sistemático com a profissão de modo a permitir uma forte relação com as situações inerentes ao exercício profissional e com os desafios que a atravessam. Realça ainda esta autora que, estes discursos, têm sido veiculados a par do apelo à qualidade (OCDE, 2012, 2013; UNESCO, 2004, 2005). E acrescenta que esta nova conceção dos professores torna evidente a necessidade das instituições de formação se organizarem em torno de situações que permitam aos estudantes “desenvolver uma mentalidade curricular (entendida como consciência do sistema em que se está inserido e

do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar) ” e que os prepare para serem “coautores do currículo e não apenas meros recetores” (Leite, 2002: 246).

Em síntese, o que estamos a sustentar é que a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção da sua identidade. Esta formação deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, isto é, criar situações em que os estudantes em formação sejam confrontados com a análise da sua própria prática, tendo como meta a construção de novas proposições para a ação educativa. Ou seja, os professores em formação deverão participar de situações de aprendizagem, que ampliem os horizontes da informação e do conhecimento, facilitem o acesso a manifestações culturais e que aprendam a usar do ponto de vista didático as tecnologias. Deverão ainda dar atenção às políticas públicas destinadas ao setor educacional e às condições de trabalho que interferem na prática pedagógica.

É na ação refletida e na redimensão das práticas profissionais que os professores podem ser agentes de mudanças na escola e na sociedade. A escola, neste contexto, passa a ser vista como ponto de partida e de chegada para a formação inicial dos professores, visto que é na prática pedagógica que estes poderão refletir sobre os saberes adquiridos. É neste sentido que Nóvoa aponta para que a formação de professores se realize dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

Em Angola, a preocupação com este assunto é bastante nova, sendo a sua discussão ainda incipiente entre os académicos. Esta situação decorre da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e económico-sociais registados após a independência nacional que destruíram o tecido nacional e enfraqueceram o funcionamento das estruturas básicas. Em função disto a questão da formação de professores toma lugar importante a partir do momento que se impõe necessariamente a adoção de políticas educativas integradas e sustentáveis.

Segundo Nóvoa (2002), a formação inicial de professores é apenas uma componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização dos professores, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica em qualquer Estado ou sistema de educação que presa pela procura da melhoria. Esse processo deve necessariamente ser acompanhado de outras atividades como meio de aperfeiçoar a formação docente. No quadro dessa ideia, são relevantes outros processos que permitam continuar a formação inicial. Para Delors (2006:126), uma das finalidades da formação inicial de professores é

“desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades”. Dito de outro modo, é atribuída a esta fase inicial de formação o envolvimento em situações que permitam ser-se educador de futuras gerações.

Sobre o que se espera da formação inicial de professores, Marcelo (1999: 16) refere que ela tem de permitir o acesso a uma área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, constituam processos através dos quais os professores em formação se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições para intervirem profissionalmente no desenvolvimento do currículo, dos modos de ensino e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Esta definição enfatiza a formação inicial de professores como um processo que permita aos futuros docentes apropriarem-se dos conhecimentos e do saber fazer básico para, depois, darem continuidade à sua formação ao longo da vida. É, portanto, um conceito dinâmico que busca proporcionar a autonomia docente e que, segundo o mesmo autor (*ibidem*: 20), implica considerar os princípios fundamentais que se apresentam a seguir:

1º Princípio: Conceber a Formação de Professores como um contínuo.

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter os aspetos éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação, assim como uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação contínua.

2º Princípio: necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino, isto é, a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto.

3º Princípio: necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

Sobre este princípio, Escudero (1990, citado por Marcelo, 1999) considera a necessidade de adotar uma perspetiva organizacional nos processos de desenvolvimento

profissional dos docentes, devendo o centro educativo possuir como potencialidade um contexto favorável para a aprendizagem dos professores.

4º Princípio: integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

É fundamental o conhecimento didático do conteúdo, o que segundo Gudmundsdottir (1987, citado por Marcelo, 1999) consiste numa miscelânea especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas.

5º Princípio: necessidade de integração teoria-prática na formação de professores.

Sobre este princípio, Marcelo (1991, citado por Marcelo, 1999) considera que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, pelo que a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender a ensinar ocorra através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

6º Princípio: necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.

Para o autor a quem nos estamos a reportar, o isomorfismo não é sinónimo de identidade. Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes, por isso, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite.

7º Princípio: da individualização.

Aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos; é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

8º Princípio: deve ser dada aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

É necessário adotar uma perspetiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores,

os quais não devem ser entendidos como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Outros aspetos interessantes relacionados com a formação de professores capazes de fornecerem grelhas para a sua organização e análise encontram-se em Estrela (2002:18) que define a formação inicial de professores como um “processo inicial em que o futuro professor se prepara para ensinar, embora se desenvolva profissionalmente ao longo da vida”. Ainda nesta linha de pensamento, Campos (2001:18) considera que a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, assim como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. Para este autor, a formação não se extingue aí. Ela é dinâmica e precisa ser atualizada de acordo com o momento e o avanço das novas exigências impostas ao desenvolvimento da sociedade. Em perspetiva semelhante, para Alves (2001), a formação inicial de professores tem como objetivo principal proporcionar aos futuros professores competências científicas para a realização de pesquisa sobre a própria prática, possibilitando-lhes, ao analisar o processo, encontrar alternativas aos desafios que se colocam ao seu fazer docente.

No quadro das ideias até aqui exposta é evidente o acordo com Day (2001) quando considera que adquirir as qualificações adequadas para se ser professor implica uma grande complexidade. Para ele, o conhecimento da disciplina é fundamental mas esse conhecimento precisa inevitavelmente de ser atualizado de modo a permitir uma reanálise e uma reformulação dos métodos e processos de ensinar e de fazer aprender. De facto, neste procedimento há que distinguir conhecimento de informação. Castells (2002: 20) faz esta distinção referindo que conhecimento corresponde ao "conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias ou o resultado experimental que é transmitido a outros de forma sistemática", enquanto informação "são dados que foram organizados e comunicados". Neste sentido, cabe à educação escolar, e portanto à ação dos professores, criar condições para que os alunos a quem está a ensinar não se fiquem pela aquisição de informações e sejam capazes de os transformar em conhecimentos.

Na sequência das posições que estamos a convocar, os futuros professores devem ser profissionais capazes de analisar cada problema de ensino, construindo práticas pedagógicas que conduzam os alunos a uma aprendizagem com significado. Por isso, devem interiorizar a ideia que ensinar não é passar informações, mas sim criar as

condições para que os alunos construam conhecimentos. É nesta ótica que se situa o pensamento de Freire (1997) quando refere que há que substituir a educação bancária pela educação cognoscente e problematizadora. Mas, para que os docentes possam atuar desta forma, impõe-se que a formação inicial de professores passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, por processos de investigação, articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995: 29).

Olhando para um âmbito coletivo, Estrela & Caetano (2012: 220) afirmam que a “formação inicial de professores é um processo, escalonado e delimitado no tempo, de aquisição e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo docentes”. Estas autoras enfatizam a relevância de ter em conta os dois conceitos na formação inicial de professores pela sua interdependência, mas igualmente pela diferenciação entre ambos, uma vez que a profissionalidade refere-se aos saberes, ao saber-fazer e às atitudes exigidas pelo exercício profissional, enquanto o profissionalismo apela a um ideal ético de serviço que agrega, orienta e atribui sentido ao correto exercício da profissionalidade.

Enfatizando-se ainda o que representa a formação inicial de professores, ela é destacada como o momento crucial da socialização e da configuração profissional. Neste sentido, ela é importante como ponto de referência para a construção da identidade, reconhecendo-se que o desenvolvimento profissional dos futuros professores ocorre nos processos de socialização nos quais se inserem, em suas primeiras aproximações com a escola, sendo também influenciada pela vivência na instituição escolar enquanto alunos (Nóvoa, 1992: 18).

Considerando este último autor que os professores constituem a voz dos dispositivos de escolarização, é importante que sejam criadas condições para o seu desenvolvimento profissional assim como para a sua profissionalização. Como por ele é afirmado, “a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva provocando nos professores um pensamento autónomo e uma dinâmica de autoformação participada com o fim de construir uma identidade profissional” (*ibidem*: 16). Para tal é fundamental valorizar propostas que posicionem os professores como protagonistas da sua formação e provoquem a reflexão sobre a prática desenvolvida (Mouraz, Leite e Fernandes, 2013). É desta forma que se criam condições para que os professores assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que possam participar ativamente na implementação das políticas educativas. Para Day (2001), esta participação refere-se até mesmo às políticas

para a formação docente, pois, em seu entendimento, “planificar e apoiar o desenvolvimento profissional é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo” (*ibidem*: 17).

O que estamos a sustentar é que, pretendendo-se que os professores exerçam o papel ativo que lhes cabe no sistema educacional, “é necessário investir positivamente nos conhecimentos de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e prático” (Nóvoa, 1992: 27). Consideramos que este procedimento contribui para que os professores se responsabilizem por questões de âmbito organizacional e favorece que estes passem a reconhecer o seu possível contributo para o sistema educacional no âmbito coletivo e político e não só o restrito à sala de aula e à escola.

Como tem sido sustentado por Leite (2002, 2003, 2006, 2009, 2012, 2013) e Leite e Fernandes (2013), os professores têm um papel central na construção de mudanças educacionais ao assumirem um papel ativo na configuração e nos processos de desenvolvimento do currículo. Por isso, é importante que a formação ultrapasse a lógica tecnicista e, ao contrário, se estabeleça numa relação forte com os contextos profissionais (Leite, 2005). Na mesma linha de pensamento Freire (1997) afirmou que os professores desempenham o papel de mediadores entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos podendo deduzir-se que, desta forma, o processo de formação para a construção da mudança educacional deve ser implementado a partir da formação inicial.

Para o estudo a que me proponho, além das questões apresentadas sobre a formação dos professores, assume relevância a análise sobre o modo como estes se qualificam para atuarem na profissão. Para Nóvoa (1995: 26), no processo de formação inicial de professores devem ser criadas redes de autoformação participada que permitam compreender a globalização do sujeito e reconhecer a formação como um processo interativo e dinâmico, uma vez que a troca dos saberes permite a cada professor desempenhar a função de formador e, simultaneamente, de formando. Segundo este autor, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os conhecimentos da prática pedagógica. Além disso, “a criação de redes coletivas do trabalho docente constitui também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1995: 26). Esta perceção é corroborada por Day (2001: 268) ao afirmar que as redes de professores e de outros agentes educativos, com o objetivo de procurar melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tornaram-se uma característica de crescente importância para o desenvolvimento profissional e melhoria da escola atual.

Igualmente para Perrenoud (1993: 152) deve-se criar, no decurso da formação inicial de professores, o espírito de trabalho em equipas, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos para se acabar com “cada um por si” e, desta formar, contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Tal posicionamento decorre da compreensão de que a formação não parte do vazio e que os professores trazem consigo conhecimentos a serem respeitados, resultados das suas vivências. Formar-se, portanto, pressupõe uma troca de experiências, interações sociais, aprendizagem, um infinito de relações. E, nesse processo as equipas pedagógicas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (2009), em artigo mais recente do que atrás foi por nós referido, apresentou alguns princípios a adotar na formação de professores que, segundo ele, raramente se concretizam nos programas de professores. Estes princípios partem da identificação de algumas características de um bom professor “del buen professor” e com eles o autor argumenta no sentido de uma formação de professores construída dentro da profissão (“Una formación de profesores construída dentro de la profesion”). Para a concretizar o autor apresenta cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

- Assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Realizar a formação desde dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define a ação pedagógica;
- Valorizar o trabalho em equipas e o exercício coletivo da profissão reforçando a importância dos projetos educativos da escola;
- Assumir o princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Segundo Nóvoa (2009), estas propostas devem orientar a formação de professores e a iniciação profissional, articulando-se com os processos de formação contínua.

Analisando estas propostas concluímos que estamos assistindo neste séc. XXI a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, ao contrário de anos anteriores em que as preocupações educativas estiveram voltadas pela racionalidade do ensino, a pedagogia por objetivos e a planificação. Esta mesma opinião é veiculada por Nóvoa (2009) quando afirma que ela passou a ocorrer depois das reformas educativas e da

atenção às questões do currículo e ainda pela atenção que passou a ser dada à organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Voltando à análise do que tem sido proposto por académicos vários relativamente à formação inicial de professores, refira-se que, para Alexandre (2001), o professor é uma pessoa que tem por missão preparar as novas gerações para a vida e por isso para se ser professor é necessário:

- Possuir conhecimentos suficientes sobre o que ensinar. Este conjunto de conhecimentos fundamenta o saber necessário para a docência;
- Possuir capacidades suficientes que permitem ao professor compreender as causas do sucesso e do insucesso escolar;
- Possuir capacidades de compreender as dificuldades do aluno e encontrar vias para ultrapassá-las;
- Possuir capacidades de utilizar métodos, procedimentos e técnicas de ensino no processo de formação da personalidade;
- Conhecer vários métodos de ensino e saber combiná-los, levando o aluno a ser ativo em toda a sua formação.

Estas exigências fundamentam o saber-fazer que um docente necessita para o exercício da sua formação de formador de novas gerações. Este mesmo autor avança com as ideias que justificam o saber-ser de um formador ou de homens úteis para o desenvolvimento de um país, a saber:

- No processo de formação o professor deve conseguir deixar marcas de comportamento e prestígio nos seus alunos;
- Deve ser capaz de fundamentar a sua função de espelho da sociedade;
- Deve ser capaz de impregnar valores morais aceitáveis nas futuras gerações.

Estas qualidades devem partir dos programas e dos planos curriculares de formação de professores. Assim, se inicialmente a preocupação se centrava principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício. A análise dos processos de inovação e mudança, as suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível. É no quadro deste novo entendimento que compreendemos que o relatório para a UNESCO da educação para o século XXI (Delors, 2006) refira que a educação deve desenvolver-se em torno dos seguintes pilares: aprender, aprender-a-fazer, aprender-a-ser, aprender-a-conviver e a viver com os outros. Ou seja, reconhecendo-se a sociedade do conhecimento e da informação, a educação deve recorrer a processos que

permitam a todos participar destas exigências sociais. Neste sentido, é da responsabilidade das instituições de formação adotar formas de ensino-aprendizagem para que os futuros professores possuam conhecimentos que rompam com a instrumentalização técnica para o mundo de trabalho e os tornam melhores do ponto de vista social.

Recorrendo de novo a Marcelo (2007), segundo ele houve um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, que diz respeito às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do “aprender a ensinar” na lógica do “aprender a aprender”. Enraizadas no que se denominou o paradigma do pensamento do professor, estas pesquisas evoluíram na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais os tipos de conhecimentos que adquirem. Segundo este autor, os estudos centrados nesta direção orientaram-se em três linhas. Em primeiro lugar, os estudos sobre o processamento de informação e comparação entre especialistas e principiantes, cujo foco de atenção foram os processos mentais que os professores levam a cabo quando identificam problemas, consideram aspetos do ambiente da classe, elaboram planos, tomam decisões e avaliam. Uma segunda linha de pesquisa centra-se no estudo sobre o conhecimento prático dos professores que “se refere, de forma ampla, ao conhecimento que os professores possuem sobre as situações das aulas e os dilemas práticos que se apresentam para levar a cabo metas educativas nessas situações” (Carter, 2006: 299).

Em relação a essa linha de pesquisa, Calderhead (2001) fez uma revisão das investigações em que se aborda o desenvolvimento do conhecimento durante os estágios de ensino, mostrando que os estudantes estagiários possuem um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências como crianças em aula. Além disso, afirma que o conhecimento que eles possuem no estágio pode não ser o mais adequado para o ensino, já que as pesquisas mostram que podem possuir concepções erróneas ou baseadas em modelos de ensino transmissivo. Essas concepções podem impedir que os professores em formação adquiram conhecimentos mais sofisticados sobre o ensino e que predomine o que Doyle e Ponder (2003: 59) denominaram a “ética do prático”.

As pesquisas realizadas sobre este aspeto mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas. Demonstrou-se, segundo Marcelo (2007), que pode ocorrer contradição entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança

no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática.

Na análise realizada por Schön (1983) sobre a epistemologia da prática, o autor distingue o conhecimento-na-ação do da reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. É um conhecimento dinâmico e espontâneo que se revela por meio de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em tornar verbalmente explícito. Diferentemente do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando. Como assinala o autor, consiste em pensar “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (*ibidem*: 26).

Através da reflexão-na-ação o prático, o professor, reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. A improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor deve ter a capacidade de variar, combinar e recombina, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação (Marcelo, 2007). A concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação, como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, teve repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto da formação de professores.

Relativamente à importância dos conteúdos, Carter (2006: 131) foca o “conhecimento didático do conteúdo” para se referir aos estudos em que se analisa especificamente o conhecimento que os professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, bem como a forma pela qual os professores transpõem esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos.

A terceira linha de pesquisa que, segundo Marcelo (2007), se desenvolveu em torno do conhecimento didático do conteúdo trouxe para a análise do processo de aprender a ensinar esta componente de referência obrigatória, assim como a procura de resposta às questões:

- Como se produz o processo de transformação do conhecimento da matéria que o estudante possui em conhecimento ensinável?
- Em que medida o nível de compreensão que um professor tenha de uma disciplina afeta a qualidade dessa “transformação”?
- Em que medida a formação inicial dos professores contribui para facilitar o desenvolvimento desses processos de transformação?

- Que diferenças existem nesses processos segundo as diferentes disciplinas e níveis educativos?

As respostas a essas perguntas vêm sendo produzidas por meio de pesquisas desenvolvidas em diversas áreas de conhecimento (Matemática, Ciências Sociais, Língua, Ciências Naturais). Em um livro intitulado *Research in teacher education: international perspectives*, Tisher e Wideen (2005, citado por Marcelo, 2007) apresentam uma revisão de temas de pesquisa sobre formação de professores em diversos países. Mostram, por exemplo, como no Canadá se tem levado a cabo *surveys* (questionários) nacionais para conhecer a opinião que estudantes e professores têm sobre os estágios; investiga-se também a evolução, ou desenvolvimento, que se produz à medida que os estágios progridem, bem como sua influência sobre as crenças e as atitudes dos estudantes. No Japão, desenvolveram-se estudos, com base igualmente em questionários, para conhecer o papel do professor estagiário, bem como o efeito dos estágios de ensino sobre o desejo de ser professor. Na Holanda, realizaram-se pesquisas para avaliar reestruturações dos estágios, introduzindo um componente cognitivo e centrado nas necessidades dos estudantes. As pesquisas sobre estágios desenvolvidas na Austrália centraram-se no estudo da ansiedade dos alunos durante os estágios, o impacto da socialização dos estudantes, as mudanças em conhecimentos, competência e atitudes em relação ao ensino, bem como na imagem pessoal e nas preocupações. Por outro lado, na Alemanha, as pesquisas mostram que os estágios de ensino são a componente mais valorizada pelos professores em formação.

Como consequência da pesquisa sobre crenças e teorias dos professores em formação, contempla-se a necessidade de modificar as referidas crenças e concepções mediante a reflexão. Nesse sentido, um dos principais esforços das investigações consiste em desenvolver instrumentos, escalas e/ou taxonomias para verificar e avaliar as mudanças nos níveis reflexivos por parte de professores em formação ou em exercício destacando-se, para isso, uma escala desenvolvida por Ross (1990) citado por Marcelo (2007) para avaliar os níveis de reflexão atingidos pelos alunos em estágios de formação. Esses níveis são os que aparecem no Quadro 1.

Quadro 1. Taxonomia de Ross para avaliar as reflexões dos professores.

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1. Dar um exemplo de professor que implementa ou não implementa um resultado de pesquisa (dar poucos detalhes quando se descreve uma conduta; não justificar as razões da conduta do professor).	1. Realizar uma crítica coerente de uma atuação a partir de uma perspectiva, mas sem considerar que podem existir outros fatores a levar em conta (criticar uma atuação a partir de uma perspectiva; não reconhecer a interação de fatores).	1. Ver as situações de ensino a partir de múltiplas perspectivas (avaliar as decisões de ensino em termos de conflitos de objetivos; ver um aspecto simultaneamente da perspectiva de várias pessoas (alunos, professores, pais)).
2. Descrever uma atuação de um professor como consistente com os resultados da pesquisa quando somente parte de sua atuação o é (centrar-se somente num aspecto da conduta do professor).	2. Proporcionar uma grande quantidade de detalhes ao analisar uma atuação docente (proporcionar uma ampla relação de condutas docentes boas e não tão boas, mas sem justificar as diferenças entre ambas).	2. Reconhecer que as ações do professor têm uma influência permanente para além do momento do ensino.
3. Mostrar-se de acordo com um planejamento do artigo lido, simplesmente repetindo a colocação (fazendo-o com suas próprias palavras, sem reconhecer outras causas que possam haver influído no professor).	3. Reconhecer que o ensino deve modificar-se em função dos objetivos e das características dos alunos, mas confundindo a base sobre a qual se devem tomar essas decisões (não dar razões para decidir quando e que estratégias utilizar com respeito aos objetivos e alunos).	

Fonte: Marcelo (2007)

No que se refere ao apoio que possam desempenhar os professores tutores, as pesquisas reconheceram neles uma influência importante na socialização dos estagiários, futuros professores. Como refere o autor a que nos estamos a reportar, os professores tutores tendem a preocupar-se em ser um modelo adequado para os alunos estagiários, bem como em contribuir para sua formação (*ibidem*). Entendido a iniciação profissional “como parte integrante e contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (Vonk, 1993: 4), e como já referimos, ela constitui uma primeira fase do desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona o início da aquisição de conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Este é o período de tempo em que, para Marcelo (2007), abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. As pesquisas demonstraram que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Wilson e D'Arcy (2002: 143) definem também a iniciação como “o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer a sua autonomia profissional e facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional”. Nesse contexto, a iniciação é uma atividade em que a escola, como unidade, desempenha papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes.

Recorrendo de novo a Marcelo (2007), os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir um conhecimento adequado e desenvolver competências profissionais necessárias ao exercício da profissão docente. Nesse primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem ainda estar lutando para firmar a sua própria identidade pessoal e profissional, o que pode justificar a necessidade de serem envolvidos em redes de apoio mesmo durante essa fase posterior.

As mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a professor principiante e, deste, a experimentado, sucedem-se mediante uma série de etapas e transições entre etapas, “que normalmente se veem de certa maneira como irreversíveis” (Burden, 2003:311). Este percurso exige mudanças, fundamentalmente, decorrentes de fatores maturativos dentro do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente. É neste sentido que Burke et al. (2006: 14-15) consideram que a etapa de iniciação profissional dos professores se define geralmente como: os primeiros anos de emprego, isto é, quando o professor se socializa no sistema. É nesta fase que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia. Para alguns autores, o primeiro ano de atividade profissional não só representa uma oportunidade de aprender a ensinar, como também pode implicar transformações de ordem pessoal e isto ocorre quando muitas vezes os professores principiantes padecem de insegurança e falta de confiança em si mesmos. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar.

Também para Veenman (2002), o primeiro ano de atividade docente caracteriza-se por ser, geralmente, um processo de aprendizagem intensa, na maioria dos casos, do tipo

ensaio-e-erro, caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático. Por isso, os programas de iniciação procuram estabelecer estratégias para reduzir ou reorientar o chamado “choque de realidade”. Em síntese, os professores recém-formados vêm-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional, sendo os problemas que mais os ameaçam a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores, o isolamento em relação a seus colegas, a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido durante a formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional, e como já atrás indicíamos, conforme Marcelo (2007); Leite, (2002); Leite e Fernandes (2013) uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas não só no processo de aprender a ensinar dos professores, quer experientes, quer especialistas, como também a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais. Assim, foram-se desenvolvendo estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo. Uma delas, segundo o autor, refere-se ao estudo dos processos de mudança dos docentes. Os diversos pesquisadores parecem coincidir quanto a que os processos de mudança devem atender necessariamente ao que é chamado de “dimensão pessoal da mudança”, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores na medida em a mudança do professor parte do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam na medida em que os docentes percebam resultados positivos na aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2005). Por outro lado, Peterson, Clark e Dickson (1990) reconheceram a necessidade de estudar o processo de aprendizagem dos professores como pessoas adultas. Esses autores indicam a necessidade de capitalizar e incorporar os estudos sobre o professor, sua formação, desenvolvimento, melhora e mudança, os princípios, teorias e modelos que vêm sendo elaborados a partir da Psicologia da aprendizagem adulta.

Assim sendo, para Marcelo (2007), Nóvoa (1992) é necessário considerar os professores como sujeitos cuja atividade profissional os leva a envolver-se em situações formais de aprendizagem. E é importante levar em conta esse aspecto, na medida em que é importante aceitar que os professores são sujeitos que aprendem, para a mudança, o que exige que a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional continue a investigar formas que ajudam os professores a

aprender novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, bem como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Tendo esta ideia por referência, Korthagen (2010) classificou os professores de sua pesquisa em dois tipos de orientações de aprendizagem: em primeiro lugar, identificou os professores com uma orientação interna, que eram sujeitos que preferiam aprender por si mesmos, sem diretrizes externas. No extremo oposto, estavam os professores com uma orientação externa: aqueles que preferiam aprender mediante diretrizes externas, um supervisor, um livro, um assessor, etc. Huber e Roth (2002) falam de duas outras possíveis orientações dos professores ao aprender: por um lado, os professores estariam orientados para a incerteza, que é a orientação de algumas pessoas em relação a situações de resultado incerto, bem como a tendência a levar em conta os pontos de vista dos outros. Em situações de aprendizagem, esses sujeitos preferem organizações cooperativas que lhes permitam elaborar diferentes pontos de vista e inclusive integrá-los. De outro lado, estariam os professores orientados para a certeza. Estes procuram a clareza e a segurança, tendendo a seguir a opinião da maioria e, em situações de aprendizagem, preferem organizações individuais ou competitivas, em que possam manter suas próprias ideias.

Focando-nos nas diferentes contribuições realizadas por diversos autores relativamente às etapas do desenvolvimento das pessoas adultas, é de realçar que o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas. Uma via complementar para compreender a evolução das pessoas adultas, em particular dos professores, são os estudos que pretenderam estabelecer conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. Nesse sentido, as diversas pesquisas realizadas, como indica Sikes (2005: 29), têm mostrado que “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc. parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira”.

As pesquisas sobre o ciclo vital dos professores supõem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Não obstante, não se deve entender que cada uma das etapas ou fases são de “cumprimento obrigatório”. Há influências pessoais, profissionais e contextuais que afetam os professores. A isso se refere Huberman (1989: 142) ao afirmar:

O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O facto de encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o facto de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas).

Conforme Marcelo (2007), o trabalho mais difundido relativo ao ciclo vital dos professores foi a pesquisa realizada na Suíça por Huberman (1989), mediante questionários e entrevistas com 160 professores do Ensino Secundário. A primeira etapa identificada por Huberman é a *entrada na carreira*, que inclui as fases de *sobrevivência* e de *descobrimento*. A sobrevivência traduz-se no “choque com a realidade”, a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O *descobrimento* traduz o entusiasmo do começo, a experimentação, o orgulho de pertencer à classe, de fazer parte de um corpo profissional. A experiência de entrada, segundo Huberman, pode ser vivida, segundo os professores, como fácil ou difícil. Os que informaram ser uma etapa fácil mantiveram relações positivas com os estudantes, considerável senso de domínio do ensino e o entusiasmo inicial. Os professores que informaram ser uma situação negativa associaram-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande investimento de tempo, ao sentimento de isolamento, etc.

A segunda fase é identificada como fase de *estabilização*, que se atinge entre os quatro e seis anos de experiência docente. Frequentemente coincide com a obtenção de um cargo efetivo como professor (ser aprovado em concurso de oposição) e com o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão. Esta etapa caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das aulas, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como de ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. Os professores nesta etapa atuam de forma mais independente e geralmente sentem-se razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na sua promoção.

A terceira fase denomina-se *experimentação* ou *diversificação* e é, segundo o autor, uma fase que não é igual para todos os professores. Para alguns deles, as suas energias canalizam-se principalmente na melhoria da sua capacidade como docentes, nomeadamente na diversificação de métodos de ensino e de experimentarem novas práticas profissionais. Outro grupo de professores centra os seus esforços na busca da promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de

professores caracteriza-se por ir, pouco a pouco, diminuindo os seus compromissos profissionais, abandonando alguns a docência ou dedicando-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta fase supõe uma reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira (*idem*).

A quarta etapa representa a *busca de uma situação profissional estável* e, segundo o autor, desenvolve-se entre os 40 e os 50-55 anos. Este é um período que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores, que frequentemente se questionam sobre a própria eficácia como docentes. Exerce também influência o facto de estarem rodeados de gente mais jovem, tanto alunos (que cada vez chegam mais jovens) como os seus próprios colegas. Em relação a esta etapa, o autor refere-se a dois grupos de professores: o primeiro caracteriza-se pela serenidade e distanciamento afetivo. Trata-se de um estado de ânimo em que os professores se sentem menos enérgicos, até mesmo menos capacitados, porém mais relaxados, menos preocupados com os problemas quotidianos da aula. Vai-se produzindo, também, um distanciamento afetivo em relação aos alunos, provocado principalmente porque estes veem o professor mais como um pai do que como um igual. Esses são professores que deixam de preocupar-se com a promoção profissional e se preocupam mais em ter prazer com o ensino. Esses professores convertem-se na coluna vertebral da escola, os guardiões de suas tradições. Os de um segundo grupo, no entanto, imobilizam-se, tornando-se amargurados e sendo pouco provável que se interessem pelo próprio desenvolvimento profissional. É a fase chamada de *conservadorismo*, o que tem a ver com a atitude de alguns professores entre 50 e 60 anos, de queixa sistemática contra tudo: os colegas, os alunos, o sistema. É uma queixa não construtiva e, pois, conservadora (Huberman, 1989).

A quinta e última etapa identificada pelo autor é a *preparação para a aposentadoria*. Encontram-se três padrões de reação diante dessa etapa: uma é um enfoque positivo e supõe um interesse em especializar-se ainda mais, preocupando-se mais com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor. Um segundo padrão é o “defensivo” que, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa relativamente às experiências passadas. Finalmente encontram-se os “desencantados”, pessoas que adotam padrões de desencanto com respeito às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores mais jovens (*ibidem*).

Juntamente com as pesquisas que investigaram os processos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento dos professores, têm sido realizadas, como já referimos, pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional. Um desses processos é o de diagnóstico de necessidades. As necessidades formativas dos professores foram definidas como “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Santos, 2005: 37). Essas perspectivas, representam autopercepções individuais relativas a dificuldades, problemas, identificados de forma individual ou coletiva. Por outro lado, Blair e Lange (2003: 146) propõem que uma necessidade “define-se pela discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada). Portanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas especificadas”. Dessa perspectiva, o critério de referência da necessidade não é tanto interior (auto percepção), como exterior, sobre a base das metas identificadas pelo sistema.

As estratégias utilizadas para o diagnóstico de necessidades proporcionam, em princípio, uma informação importante quanto ao modelo de desenvolvimento profissional pressuposto pela instância responsável por esse diagnóstico. O procedimento frequentemente utilizado tem sido o questionário. A aplicação dessa metodologia tem servido para diagnosticar as necessidades de um coletivo amplo de professores. Os processos de diagnóstico de necessidades dão lugar ao planeamento de processos de formação. Nesse sentido, segundo Montero (2005), é de grande utilidade conhecer os resultados da meta-análise das pesquisas sobre desenvolvimento profissional realizado por Showers, Joyce e Bennett (2005: 51), que chegaram a estabelecer as seguintes conclusões:

1. O que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina.
2. Quase todos os professores podem aplicar uma informação que seja útil para suas aulas, quando o treinamento inclui quatro fatores: a) apresentação da teoria; b) demonstração da nova estratégia; c) prática inicial no seminário; d) retorno imediato.
3. É provável que os professores mantenham e utilizem estratégias e conceitos novos, caso recebam assessoria (de especialistas ou de colegas) enquanto estiverem aplicando as novas ideias a suas classes.
4. Os professores competentes com alta autoestima geralmente obtêm maiores benefícios nas atividades de desenvolvimento profissional.
5. A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprenderem novas destrezas e a incorporá-las a seu repertório.
6. Os estilos de ensino e os valores dos professores não afetam a capacidade dos professores de aprender com uma atividade de desenvolvimento profissional.

7. É necessário que os professores possuam um nível básico de conhecimento ou destreza relativamente a um novo enfoque a aprender para que estes possam envolver-se.
8. O entusiasmo inicial dos professores quando participam de atividades de desenvolvimento profissional serve para dar segurança aos organizadores, mas afeta pouco a sua aprendizagem.
9. Parece não importar onde e quando se realiza a atividade de formação, como também não interessa o papel do formador. O que influi é o projeto do programa de formação.
10. Da mesma forma, o efeito da atividade de formação não depende de os professores serem os que organizam e dirigem o programa, ainda que a coesão social e as metas compartilhadas facilitem a disposição dos professores a colocar em prática novas ideias.

II.3. Modelos e paradigmas de formação inicial de professores

A formação de professores, ao longo dos tempos, tem sofrido a influência de modelos que decorrem de determinadas concepções de professor, e de uma certa imagem do que ele deve ser, valorizando, por isso, distintos conteúdos, métodos e estratégias de formação. Marcelo (1999) apresenta cinco orientações conceituais para a formação de professores, sobretudo para a formação inicial.

I. Orientação académica

Nesta orientação considera-se que “a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (Marcelo, 1999: 33). Segundo Moreira (2011), no contexto da formação inicial de professores, esta é a perspectiva que predomina. No entanto, Gómez (2008) distingue na orientação académica duas abordagens: i) a abordagem enciclopédica que dá relevância ao conhecimento do conteúdo, distinguindo neste o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro diz respeito não só ao conhecimento factual dos conteúdos como também ao conhecimento dos modelos teóricos e estrutura interna das disciplinas; ii) o segundo completa o primeiro e diz respeito ao conhecimento que o professor possui dos paradigmas de investigação assumidos como válidos por uma comunidade académica num determinado momento. Esta abordagem, denominada de compreensiva, assume o professor como um intelectual que compreende

logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria e, sobretudo, a maneira de ensinar essa matéria.

II. *Orientação tecnológica.*

Esta orientação da formação de professores, conforme Moreira (2011), tem a sua origem na Psicologia behaviorista e um dos modelos dela representativa é a formação de professores centrada nas competências. Segundo Marcelo (1999), os programas centrados nas competências têm dado um importante contributo para a formação de professores, nomeadamente o princípio da individualização (cada indivíduo tem o seu programa de formação e realiza-o ao seu próprio ritmo) e a utilização de materiais de ensino para facilitar a aquisição de competências.

Uma das variantes que integram a orientação tecnológica, fortalecida a partir dos estudos sobre formação de professores, é o desenvolvimento da competência para a tomada de decisões. O mais importante não é que o professor possua competências, mas que seja capaz de decidir e seleccionar qual a competência mais adequada a determinada situação. Na linha destes modelos de formação está o do ensino reflexivo que estimula a utilização inteligente das competências e estratégias docentes e tem como objetivo “desenvolver a reflexão dos professores em formação através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino” (Marcelo, 1999: 36).

III. *Orientação personalista*

A orientação personalista da formação de professores tem a sua origem na Psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. Um programa de formação de professores que tem como base esta orientação dá relevância ao carácter pessoal do ensino e tem como objetivo, segundo Marcelo (1999: 38), “proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um autoconceito positivo”. Para estes programas de formação é mais importante a autodescoberta pessoal e o tomar consciência de si próprio do que ensinar o professor a ensinar. Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos.

IV. *Orientação prática*

Esta orientação, segundo Moreira (2011), juntamente com a orientação académica, tem sido das mais seguidas na formação de professores. O modelo de aprendizagem relacionado com esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Conforme Marcelo (1999), o professor aprende a ensinar através da observação de outro professor mais experiente, durante um determinado período de tempo. Neste período, o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.

Integradas na orientação prática, este autor refere dois tipos de abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na primeira, as práticas de ensino são entendidas como um processo durante o qual o professor mais experiente ensina ao jovem professor um conjunto de competências e atitudes de que este se apropria através da observação e da imitação. O aprendiz tem portanto uma atitude passiva face à sua aprendizagem (*ibidem*). Por isso, este modelo de formação defende que qualquer professor experiente pode desempenhar funções de supervisão, não sendo necessário qualquer tipo de formação mais especializada para o professor supervisor.

A segunda abordagem, a abordagem reflexiva sobre a prática, tem o seu fundamento nas teses de Donald Schön, autor que propôs o conceito de reflexão-na-ação “como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive os professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente” (Schön, 1995: 41).

V. *Orientação social-reconstrucionista*

Segundo esta orientação, Marcelo (1999) afirma que a formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem. Ao adotar uma atitude reflexiva sobre a própria prática, o professor entra num processo de questionamento dos aspetos assumidos como válidos. Uma das funções da formação de professores será, pois, transformar as conceções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo. De acordo com esta visão, a teoria deve estar integrada na prática, uma vez que é esta que produz o conhecimento e é nesta característica que reside o seu valor. O elemento prático do currículo formativo tem nesta orientação um papel muito importante.

Estrela (2002 citada por Moreira, 2011), tendo em conta o lugar ocupado pelos formandos no processo de formação, divide os modelos de formação de professores em três grupos:

1. O modelo que concebe *o futuro professor como objeto da sua formação*;
2. O que concebe o *professor como sujeito ativo da sua formação*;
3. O que concebe o *professor como sujeito e objeto da formação*.

A autora integra no primeiro grupo:

- a. Os modelos em que toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente. Podem integrar-se neste modelo os programas de formação construídos a partir da “orientação prática”, acima referidos.
- b. O modelo académico que tem como base a transmissão do conhecimento das diferentes áreas de ensino e parte do princípio de que basta saber para saber ensinar.
- c. Os modelos construídos a partir dos conhecimentos que a investigação científica para o ensino tem proporcionado e que seguem o pensamento do behaviorismo. Fazem parte destes modelos, os programas de formação de professores construídos a partir do que Marcelo (1999) designa como orientação tecnológica.

Todos estes modelos de formação de professores, segundo Estrela (2002), remetem para uma imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico e de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever. A autora considera que, do segundo grupo, fazem parte os modelos de formação de professores que têm de comum a centralidade que conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional. O objetivo destes modelos de formação é ajudar o professor a tornar-se eficaz, mas isso só é possível se ele tiver uma visão positiva de si próprio, se sentir seguro e aceite. O currículo de um programa de formação inspirado nestes modelos é um currículo aberto, que vai sendo construído à medida das necessidades de cada formando (*ibidem*). Nessa perspetiva:

A formação de professores deve ter como um dos quadros nucleares de referência não só as crenças, atitudes, teorias implícitas do futuro professor, mas também os processos do seu pensamento e tomada de decisão que se manifestam na fase pré-ativa do ensino (planificação), ativa (ensino) e pós-ativa (reflexão sobre a ação e reformulação) (*ibidem*: 23). Incluem-se também neste grupo os modelos de formação que assentam numa

concepção desenvolvimentista, isto é, que remetem para ciclos de vida ou estádios do desenvolvimento do eu ou para ciclos da vida profissional, ou tentam articular todas estas dimensões.

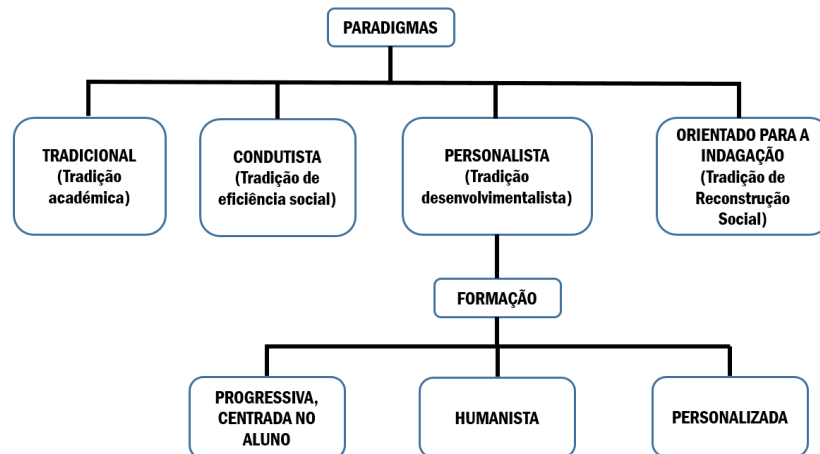
Todos os modelos acima referidos são, segundo Estrela (2002), centrados no percurso, tenham eles uma base mais personalista ou mais desenvolvimentista, comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo). Por outro lado, para todos é importante a autonomia do professor no processo de construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Do terceiro grupo de modelos de formação de professores fazem parte os que entendem o professor como sujeito e objeto de formação, centrados na análise e orientados para a pesquisa. Estes modelos defendem que é importante desenvolver no jovem professor uma atitude crítica sobre o ensino e as suas práticas, não aceitando tudo o que lhe chega como um dado adquirido. O desenvolvimento curricular segundo estes modelos de formação parte da lógica que, por um lado, há competências e saberes que o formando tem que desenvolver para poder exercer a profissão, mas, por outro lado, há um currículo aberto que será construído a partir dos interesses, necessidades e problemas que vão surgindo na prática do sujeito. “É a confrontação entre a teoria e a prática que levará o professor ao questionamento, permitindo-lhe assim, uma tomada de consciência crítica com o real e a identificação e construção de alternativas originadoras de mudança” (*ibidem*: 32). Estes modelos, centrados na análise e na pesquisa, são, na perspetiva da autora, os que interessam à escola de hoje, na medida em que a atenção dos formandos tanto pode ser orientada para a sala de aula como para os contextos sociais e institucionais que a envolvem.

Estes modelos de formação pressupõem um conceito de profissionalismo que tem como base a “ética do dever, do compromisso e da justiça social, justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade e assente num conceito de professor como inovador ou como investigador” (*ibidem*: 33). Na perspetiva da autora a que nos estamos a reportar, os programas de formação de professores integram, geralmente, características de dois ou mais modelos, pois nenhum deles consegue, por si só, abranger a enorme quantidade de dimensões e referências do ensino e da formação.

Zeichner (1983) apresenta quatro paradigmas na formação inicial: tradicional, condutista, personalista e orientado para a indagação. A figura 1 esquematiza estes paradigmas.

Figura 1. Paradigmas na Formação Inicial, segundo Zeichner e usando como fonte Santos (2002)



Santos (2002), recorrendo a Zeichner (1983), refere a importância de uma formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática da vida da escola. A partir disso, Zeichner e Liston (1996) referem que esta tradição da formação de professores acentua o papel dos professores enquanto académicos e especialistas da matéria escolar, considerando que a formação pedagógica tem uma qualidade intelectual supostamente inferior. Em sentido semelhante, Pacheco e Flores (1999) consideram que na conceção e na prática prevalece uma formação artesanal dos professores que tornam o aprender a ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício, onde se distinguem os aprendizes (os alunos) e os mestres.

Em relação ao paradigma behaviorista (baseado na eficiência social), a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem os professores a comportarem-se nas mais variadas situações de ensino e de aprendizagem (Santos, 2002). Para esta tendência, que se filia nas correntes condutistas, a eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação. O professor é, segundo este autor, encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas.

Nesta lógica, a formação é concebida como um processo de aquisição de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão (*ibidem*).

No que diz respeito ao paradigma personalista ou de tradição desenvolvimentalista, pressupõe-se que o currículo é flexível e tem um caráter formativo. Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. É neste contexto que Zeichner e Liston (1996) salientam como característica principal desta tendência a ideia de que é a ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado, tanto aos alunos das escolas como aos seus professores. Esta tradição apresenta ainda três versões:

1. *A formação progressiva, centrada no aluno* e que tem como critério de formação o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, atitudes criativas e de espírito aberto.
2. *A formação humanista* que reconhece que a formação dos professores depende, essencialmente, da natureza de um quadro particular de perceções prévias, correspondendo à autodescoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo e das suas crenças.
3. *A formação personalizada*, em que a individualização das situações de formação de um professor, em função das suas necessidades, problemas e preocupações, constitui o aspeto principal da formação personalizada.

Segundo Santos (2002), o paradigma orientado para a indagação ou tradição de reconstrução social constitui uma alternativa aos anteriores e parte de uma conceção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Esta tendência aglutina vários movimentos, de viés mais ou menos crítico e interveniente, onde a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos. Segundo Zeichner e Liston (1996), de uma forma geral, os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas. Tal pressuposto implica a consideração de um currículo de formação estático e previamente determinado, ao mesmo tempo que se encara a prática como momento importante de aquisição e construção de conhecimentos. Nesta lógica, o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica uma consciencialização de crenças e de teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional. É nesta perspetiva que surgem as metáforas do professor-

investigador e do professor como prático-reflexivo que os reconhece com um papel mais ativo no processo de desenvolvimento curricular (Santos, 2006).

Outro aspeto abordado por Santos (2002) refere-se ao paradigma do pensamento do professor. Na opinião de Zabalza (1994), existem três pressupostos básicos no que concerne a este paradigma:

1. *Os professores são profissionais racionais;*
2. *A atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.);*
3. *Os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da ação docente.*

O primeiro pressuposto baseia-se na ideia básica de que os professores constroem a sua ação e fazem-no de forma reflexiva, ou seja, não são autómatos. Nesse sentido, segundo o autor: “não basta que pensem, mas também que o façam como profissionais das atuações que executam. Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (*ibidem*: 31).

Do segundo pressuposto, infere-se que é um facto que toda a conduta expressa ou observável está organizada ou é dirigida pelas operações cognitivas dos professores. Obviamente que é só desta perspetiva que faz sentido estudar os pensamentos dos professores: no entendimento de que guiam e orientam a sua conduta (Lowyck, 1986).

Em relação ao terceiro pressuposto apresentado por Zabalza (1994), considera-se que os dois pressupostos anteriores conduzem a determinadas condições metodológicas e que apesar de se poder estudar o pensamento do professor a partir de outras perspetivas, estas têm sido características deste. Assim, estas condições são as seguintes:

1. Entender a conduta explícita dos professores implica ter acesso ao campo de referências cognitivas e significados e exige conhecer quais são os pensamentos do professor relacionados com a dita ação.
2. Entender o professor como profissional racional, que sabe o que faz e que faz as coisas porque pensa a sua ação, pressupõe que ele, melhor do que ninguém, pode esclarecer o porquê das suas ações. Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar por que é que o professor age de determinada maneira pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz.
3. E visto que se aceita a racionalidade da atuação do professor e a sua capacidade profissional, parece congruente estruturar de maneira diversa o próprio processo da investigação, incorporando no seu desenvolvimento o próprio professor como investigador.

II.3.1. A formação contínua de professores

Apesar da importância que se atribui à formação inicial de professores, a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial. A duração razoável de qualquer formação inicial não proporcionaria o tempo suficiente para toda a formação necessária, já que muitas das necessidades só surgirão muitos anos depois de iniciadas as atividades docentes. García Alvarez (1987 citado por Marcelo, 1999: 136) define formação contínua de professores como:

Toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.

A formação contínua de professores está associada ao contexto social, e, nesse sentido, Imbernón (2010: 55) considera que:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas, não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

É no quadro destas ideias que se concebe importância da formação contínua de professores sendo no interior do exercício dessa função que devem refletir a realidade do contexto escolar e dentro de uma visão macro do contexto cultural e social. Por outro lado, é preciso ter a compreensão de que a realidade escolar é parte integrante, e inseparável, desse contexto, pelo facto a formação ter dois eixos: por um lado, o contexto escolar que através de políticas educacionais deve assegurar a qualidade de ensino, e, para isso, deve garantir aos professores uma constante atualização; por outro lado, o reconhecimento de que os professores devem buscar um constante aprimoramento profissional, a começar pelo contexto da prática docente. Esses dois eixos também são inseparáveis, um faz parte do outro com as suas especificidades, complexidade e interatividade pois, em cada eixo, as especificidades fazem parte de um todo, e o todo faz parte de cada uma delas.

No contexto atual, a formação contínua de professores deve partir das reais necessidades que estes enfrentam na medida em que, como afirma Imbernón (2010: 57):

A análise das situações problemáticas leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação contínua; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua prática e de definirem objetivos que tratem de

responder a tais questões, partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se propor a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência.

Alarcão (1996: 85) apresenta três características que deverão estar na base de uma formação contínua:

- a. *Caráter holístico*, que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentado nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio;
- b. *Caráter participativo*, que promova a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a autorregulação e retrospeção geridas pelo sentido crítico.
- c. *Caráter desescolarizador*, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a ação problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-ação no seu meio (formação ecológica).

A formação contínua, por se tratar de um processo contínuo e complexo, vai desde a fase inicial da prática docente e acompanha o docente em toda sua trajetória como profissional da educação. Essa formação acumula pois experiências, conhecimentos e saberes. É neste sentido que Nóvoa (1995: 26), afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Portanto, a formação contínua também implica um trabalho de equipa gerador de uma maior comunicação entre colegas e alunos, favorecedor da aceitação de positivas mudanças.

II.4. A prática pedagógica como elemento significativo na formação de professores

Na continuidade do que até aqui sustentámos, a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias, e que valoriza a prática pedagógica como importante elemento constitutivo dessa formação. Conforme Fávero (2001: 67):

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação fora de qualquer relação com os outros, mas dentro da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros.

Na atualidade, a concepção de professor como sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos orienta uma compreensão de ensino como prática social e reflexiva, que se coloca contrária à concepção de ensino como ciência aplicada, também característica do modelo técnico ou da racionalidade técnica. Essa compreensão de ensino como prática social e reflexiva postula que o conhecimento do professor advém de sua prática profissional, ou seja, a experiência ou a ação docente quotidiana diante dos desafios e dos dilemas da prática de ensino, permitem que ele construa saberes, conhecimentos, isto é, que elabore teorias acerca de sua prática.

A prática, nesse entendimento, segundo Schön (1995), assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo dos professores. Assim, a dimensão prática deixa de ser concebida como local de aplicação de teorias técnico-científicas para se converter em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores. Por isso, a pesquisa, particularmente a pesquisa-ação, realizada pelo próprio professor na sua prática de ensino, é vista como o instrumento que possibilita a articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens geradoras do educativo. Por outro lado, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planeadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias (Freire 1997), tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central. Freire (*ibidem*) expressou inúmeras críticas à educação que denomina “bancária”, assim como elaborou uma proposta de educação libertadora, voltada para a transformação social e, portanto, centralizada no sujeito histórico que produz, se apropria e vive a educação, localizado numa determinada situação no mundo.

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação dos professores. Na esfera do quotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundamentais para o repensar da prática pedagógica. Dependendo das relações existentes, da direção e supervisão dos professores, bem como da comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais ou menos propícia ao desenvolvimento de projetos de

pesquisa e neles a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola. Com isso, é importante afirmar que a pesquisa é elemento essencial para uma prática pedagógica que possibilite a superação da alienação e da relação de subalternidade cultural, política e social. A pesquisa, como característica da formação e da prática profissional dos professores é um elemento importante de formação.

Para Veiga (1992:16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Como é sabido, a prática social está imbuída de contradições. No quadro desta ideia, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores, sabendo que a participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. Ela é um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Neste contexto, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores impulsionadores da participação nas atividades escolares, no campo da prática pedagógica.

Das ideias atrás expressas infere-se que a partir da compreensão da escola, como uma instituição social que se concretiza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, ela deve expressar-se como instituição em uma organização concreta, com objetivos e funções bem estruturadas e traduzindo-se como instituição mediadora entre as demandas sociais e as necessidades de autorrealização das pessoas, transformando-se junto com a sociedade, e colaborando também para essa transformação.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática e participativa.

A análise da prática pedagógica do ponto de vista de sua multiplicidade, complexidade e pluralidade exige além dos recursos da inteligência, os saberes da confrontação contingencial expressos no agir prudente. Assim entendida, implica um saber fazer, onde a razão pedagógica torna-se uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e científica em busca de um processo de ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para a construção do novo.

Nesse sentido, Guarnieri (2000) defende a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, a aprendizagem da profissão faz-se a partir do seu exercício, o que possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. A análise da prática pedagógica assim entendida aponta para a convergência de que ela é complexa e plural, portanto exige além dos saberes técnico-científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, num contexto sócio histórico no qual os professores exercem a sua profissão.

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, segundo o que é apontado acima, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido para que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e, ainda, a experiência profissional como fenómenos que se misturam na atividade diária do professor. É também neste sentido que Zibetti e Sousa (2007: 250) definem o professor como um ator, ou seja, um sujeito que assume a sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente, e a partir da qual ele a estrutura e a orienta. Essa ideia de professor como ator leva a acreditar que cada docente exerce um mesmo papel com interpretações e atuações pessoais, individuais, centrado no seu eu-pessoal e profissional. A partir daí se compreende que os saberes docentes, dos quais se apropriam os sujeitos, se apresentam visivelmente influenciados e determinados pelo seu labor diário. Nesse sentido, as concepções de educação traduzidas em tendências, estão subjacentes às práticas dos professores, nomeadamente no processo ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se, segundo Silva e Ramos (2004: 7), sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo:

- a. *O enfoque tradicional*: centra-se no ensino enciclopédico, nele o professor é um transmissor de conhecimentos e da cultura acumulada pela humanidade, além do domínio da estrutura epistemológica da disciplina, faz-se necessário o domínio das técnicas didáticas de base expositiva dos conteúdos organizados para um aluno modelo (ideal) e a avaliação exige mera repetição do conteúdo que geralmente é cobrado do aluno apenas a memorização.
- b. *No enfoque técnico da prática pedagógica*: a relevância reside na instrumentalização do professor, na técnica aplicada. A atividade do professor exige conhecimentos da ciência básica ou da disciplina ensinada, conhecimento das técnicas que possibilitam definir os procedimentos específicos de diagnósticos e solução de problemas do ensino-aprendizagem.
- c. *No enfoque prático*: a ênfase centra-se no desenvolvimento de competências técnicas e atitudes que se apropriam do conhecimento básico e aplicado. Cabe ao professor

com o desenvolvimento de tais competências intervir na prática orientada pela especialização.

- d. *O enfoque crítico-reflexivo*: busca-se na reflexão tomadas de decisão ou confrontação entre ideias conceitos e concepções, a fim de reconstruir as ações, oferecendo oportunidade ao professor para desenvolver-se como profissional, a partir da consciência dos seus saberes, habilidades, atitudes e afetos, consolidando valores, princípios e interesses na construção do conhecimento, considerando uma demanda plural imposta pelo contexto sociopolítico e económico.

A partir destes enfoques que norteiam a prática pedagógica, Gómez (1995) afirma que a formação do professor vai além da metodologia e construção de conhecimento. Ele precisa assumir uma postura dinâmica e reflexiva, para responder às novas exigências de mudanças de carácter subjetivo e objetivo na resignificação da sua identidade profissional.

A prática pedagógica, nesta perspetiva, engloba todas as práticas que defendem um ensino e aprendizagem como atividade crítica, histórica, reflexiva e que pressupõem o professor com uma emancipação e autonomia de análise na execução de suas ações. Esta situação exige, segundo Romanowski (2003: 17), que o professor adquira uma bagagem cultural explicitamente política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica capaz de perceber os processos de exclusão, ainda que ocultos sob a ideologia dominante, e o desenvolvimento de atitudes que promovam o comprometimento do professor como intelectual transformador.

Assim sendo, conforme Silva & Ramos (2004), compreende-se que a prática pedagógica do professor perpassa pela construção da sua identidade, respeitando as dimensões ético-políticas do processo ensino-aprendizagem, os valores que regem a intencionalidade educativa numa escola democrática e a construção do currículo com participação docente.

A partir dessa premissa, o professor precisa ser capaz de distinguir e julgar situações humanas, complexas, incertezas e singulares, reconstruindo as estruturas do pensamento em situações de aula. Neste sentido, os professores precisam ampliar o seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e económico, em cujo contexto a escola se insere. É a partir dessa tomada de consciência que surge a necessidade de aspiração à emancipação e que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação. A partir disso, a prática pedagógica do professor constrói-se no dia-a-dia do trabalho docente, mediante interferências internas e externas dos acontecimentos escolares. Essas interferências promovem, no professor, a formação de sua identidade profissional. Nessa relação entre experiência profissional e

saberes docentes, vinculados à prática pedagógica, acompanhada do processo de consciencialização e integração da competência profissional, interpõe-se um aspeto relevante: a formação do professor. É dessa forma que a construção da prática pedagógica se manifesta como uma evolução do pensamento profissional. Enfim, a evolução profissional do professor tem relação com a formação e com a experiência profissional, e é com ela, em grande medida, que se abastecem os saberes experienciais.

Dada a importância da Prática Pedagógica, ela deve ser introduzida em todo o curso de formação como momento da integração de saberes profissionais e como ponte entre o formador e o formando que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: a escola e a instituição de formação inicial.

II.5. O estágio curricular na formação inicial e na prática pedagógica

Como ao longo deste capítulo temos referido, toda a formação destinada ao exercício da profissão requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos específicos, situação que ocorre não só na formação inicial, mas também pela vivência no trabalho, na sociedade e pela continuidade da construção destes conhecimentos através da formação contínua. Exigindo a profissão docente determinados conhecimentos e práticas que lhe são próprias, o estágio curricular é um momento fundamental para a aquisição de saberes necessários à profissão; ele “constitui-se num componente do programa de formação de professores e torna-se imprescindível para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver um processo crítico e reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações” Santos, 2013: 93). Desse modo, pode-se entender que:

O conceito de Estágio Curricular possibilita a compreensão de que o estágio se constitui em uma atividade que pode se efetivar mediante a inserção em diferentes espaços educacionais, com a construção de conhecimentos teóricos e práticos, com o envolvimento e responsabilidade da instituição formadora e dos campos de estágio no processo de aprendizagem da docência (*ibidem*: 94).

Além do conceito generalista, reproduzido com frequência para definir o estágio como “atividade de caráter educativo e complementar ao ensino, com a finalidade de integrar o estudante em um ambiente profissional” (Pimenta, 2002:35), o estágio curricular deve colocar o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, económicas e culturais, proporcionando vivências e experiências que permitam ao estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e nela participar. Ao mesmo tempo, propicia o início de uma rede de relacionamentos profissionais e a

confirmação dos interesses para determinada área de atuação diante das possibilidades apresentadas pela profissão (*ibidem*). É durante este período que as parcerias entre Instituição de Educação Superior e dos contextos escolares profissionais devem ser extremamente positivas, pois proporcionam trocas provenientes da interação que facilitam a potencialização da renovação pedagógica, constituindo-se como um espaço formativo.

Em relação a este aspeto, Tardif (2002) considera que a questão do saber não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo relativo ao trabalho docente. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes, sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seus objetos são práticas sociais (*ibidem*: 47).

Reconhecendo, a indissociabilidade entre teoria e prática, o estágio curricular dá a oportunidade de os estudantes, futuros professores, desenvolverem um olhar crítico sobre as suas práticas, tanto sozinho como em conjunto, assim como das condições sociais que suportam as suas experiências de ensino. Pimenta (2002) acrescenta:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão do professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (*ibidem*: 28).

Para que a prática docente seja efetivamente alcançada com êxito, é necessário ter claro os objetivos que se pretendem alcançar com o ensino, estabelecendo metas para a realidade que se deseja transformar, bem como as alternativas para a intervenção nesta prática. O trabalho intelectual não se transforma em prática por si só e a prática não substitui o conhecimento. Por isso, o estágio curricular é importante. Ele possibilita ao profissional em formação compreender a realidade e os processos, identificar problemas e gerar soluções ao relacionar o conteúdo teórico com as atividades escolares do dia-a-dia. Como é sabido, o conhecimento da realidade requer uma observação direta, através das vivências das situações reais, em sala de aula e nas vivências das escolas. Assim o professor começa a conhecer esta realidade em que irão intervir, por meio das pesquisas, informações, dos estudos teóricos, e históricos desta realidade e pelo contacto com as situações reais.

É tendo por referência estas ideias que Carvalho (2012) sustenta que os estágios necessitam de promover condições para que o professor em formação possa discutir e aprender com a sua própria atuação, o que aponta para a importância de um registo diário e

detalhado, de modo que possa investigar as suas ações. Por outro lado, é no estágio que o futuro professor terá a oportunidade de observar outro profissional em pleno desenvolvimento de suas atividades, onde poderá refletir e debater o modo de ensino, as interações entre alunos e professores, detetando problemas e procurando soluções. Corroborando esta ideia, numa análise focada no exercício da profissão, Leite (2002) considera que uma nova concepção dos professores, para o século XXI, torna evidente a necessidade das instituições de formação se organizarem em torno de situações que permitam aos estudantes desenvolver uma mentalidade curricular, entendida como consciência do sistema em que se estão inseridos e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar e que os prepare para serem coautores do currículo e não apenas meros recetores.

Um dos objetivos centrais do estágio curricular, segundo Santos (2005), é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Isso significa que a construção de conhecimentos relacionados com a docência, e como já atrás referimos, não ocorre apenas no componente teórico dos cursos de formação, e que concebe a prática apenas como aplicação destes conhecimentos. Se assim fosse, o estágio seria concebido como uma avaliação final em que os conhecimentos construídos ao longo do curso fossem colocados à prova. Pelo contrário, juntamente com as disciplinas desenvolvidas nestes cursos de formação inicial, o estágio também é responsável pela construção de conhecimentos sendo capaz de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Pelo que aqui tem sido afirmado, o estágio curricular é requisito obrigatório na formação inicial de professores, sendo concebida como uma disciplina que prevê um necessário acompanhamento e o cumprimento de uma carga horária adequada às necessidades formativas dos estudantes. No Regime Académico que rege esta questão no ISCED do Huambo, no Capítulo III- Normas Gerais de Ensino e Avaliação de Conhecimentos- Seção I- Artigo 33º (Estágios), é referido que “os estágios têm por fim fomentar, nos estudantes, qualidades de criatividade, de inovação de investigação científica ou pedagógica, assim como a capacidade para a aplicação de conhecimentos adquiridos à resolução de problemas concretos e de desenvolvimento, com vista à sua formação académica e profissional”. Refira-se ainda que, na formação inicial de professores do ISCED do Huambo, o estágio curricular teve o seu início em 2011 substituindo o término do curso por defesa de uma monografia. As declarações do ex-diretor do ISCED do dia 19

de Abril de 2011 expressam a opção tomada por esta instituição de formação de professores: “O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Huambo vai, a partir deste ano, implementar estágios pós-curriculares para os estudantes finalistas para que estes estejam melhor preparados para enfrentar o mercado de emprego e desempenharem com excelência a profissão de professorado”.

Recorrendo à notícia publicada no jornal Angop, foi referido que o director-geral do ISCED, Miranda Lopes Miguel, informou que doravante os estudantes desta instituição de ensino superior deixarão de defender teses de fim de curso sem que antes possam realizar o estágio programado. “O estudante depois de concluir o plano curricular no 4º ano não vai logo escrever o seu trabalho de fim de curso, como ocorria até então. Tem que ir para o terreno, exercitar, colocar em prática tudo aquilo que aprendeu e só depois poderá fazer a sua defesa de tese baseada em factos reais constatados ao longo do período de estágio que poderá durar entre seis a nove meses”, explicou o director-geral do ISCED afirmando que a implementação do estágio visa banir algumas insuficiências que muitos finalistas apresentam, por falta de prática docente. Tal estágio, justificou, demonstra o compromisso que o Instituto Superior de Ciências da Educação tem no concernente à formação de professores excelentes em didática de ensino e pedagogia para ajudar a melhorar a qualidade de ensino na província e não só. Referiu ainda: “Se queremos bons professores para o futuro então temos esta obrigação de submeter os estudantes a um período de prática docente que antecede a defesa de trabalho de fim de curso”. Para este diretor do ISCED, o professor tem que ter prática, tem que estar no ISCED para aprender a preparar e a dar aulas. Por isso, afirmou: “Não temos nada a temer ao implementar este estágio, uma vez que estamos a formar professores e vem melhorar a formação dos estudantes e o seu perfil de saída”, argumentou.

As novas exigências que recaem sobre a figura do professor demonstram o quanto a esfera da profissão docente é ampliada, de modo que uma formação profissional qualificada se torna cada vez mais exigente e considerada peça fundamental para a melhoria do sistema de ensino e de aprendizagem. Por isso, os estágios curriculares são momentos privilegiados de aprendizagem da docência, uma vez que permitem uma inserção mais efetiva do futuro professor no ambiente escolar, onde encontrará situações reais relacionadas com os processos de ensino-aprendizagem, a organização escolar e as políticas públicas que viabilizam a educação.

No ISCED do Huambo, o estágio curricular decorre nas Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário sob a coordenação do Departamento da Prática Pedagógica, num processo de que o estudante estagiário é colocado em uma dessas escolas selecionadas pelo Ministério da Educação, onde irá realizar esse estágio com o objetivo de desenvolver a sua prática pedagógica sob a orientação da Instituição formadora, do supervisor (tutor) do ISCED e do supervisor (orientador de estágio) que faz parte integrante da escola onde o estágio se realiza no período de seis (6) meses. O estágio curricular termina com a elaboração de um relatório de estágio e uma prova de uma aula demonstrativa avaliada perante o júri nomeado pela direção do ISCED para obtenção do grau académico de licenciatura.

II.6. Importância da supervisão na prática pedagógica dos professores em formação

Recorrendo a um conjunto de questionamentos no âmbito da Supervisão Pedagógica, o Ministério da Educação em Angola criou em 2007 um dispositivo técnico de indicadores orientado para o controlo de qualidade de processos e resultados educativos, que visou contribuir para uma reflexão sobre o papel da Supervisão Pedagógica, com reflexos positivos no desempenho dos professores e dos alunos. Neste dispositivo, partiu de um discurso que se apoiou em conceções de supervisão pedagógica que afastam o supervisor do limitado papel de fiscal e o colocam na posição de um formador que ajuda os professores com quem trabalha, criando ambientes inovadores que eles devem explorar no processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2007). Nesse sentido, o conceito de supervisão insere-se num novo modelo de intervenção e ação docente, remetendo para conceitos como finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e coresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade.

Na sua essência, a supervisão remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, remete para uma reflexividade inerente aos percursos que implica os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum da promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade.

Clarificando este conceito, e recorrendo a Alarcão e Tavares (2003: 18), o termo supervisão teve a sua origem nos países anglo-saxónica, através de investigadores que o definem como o: “processo em que um professor, em princípio experiente e mais

informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Daí que a supervisão tenha lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Também Oliveira-Formosinho (2002: 12) ressalva a importância da constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta:

Desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se num papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana, de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado.

A partir destas definições, percebe-se a importância deste processo nomeadamente no que Alarcão e Tavares (2003) entendem por Prática Pedagógica; segundo eles, esta Prática Pedagógica influencia o processo de ensino-aprendizagem não só na perspetiva do aluno, mas também do futuro professor e, em última análise, do próprio supervisor. Segundo estes autores, a interação entre estes três intervenientes é determinada por uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, tendo em vista a relação entre: *Supervisão-Desenvolvimento-Aprendizagem*.

A supervisão adquire assim um papel transversal relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo, ou seja, uma visão de quem tenta compreender o processo de ensino-aprendizagem como um todo (*ibidem*). Numa dimensão construtivista da supervisão pedagógica, esta engloba dois aspetos: o da superintendência e o de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, visando a construção de uma qualidade democrática e autónoma, perspetiva que é influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela consciência do processo de desenvolvimento profissional dos professores (*ibidem*).

Por outro lado, a evolução do conceito de supervisão tem a ver com as diferentes perspetivas de ensino e aprendizagem e com princípios que suportam a formação de professores reflexivos. Esta última perspetiva postula que é importante que o profissional reflita sobre aquilo que faz de uma forma implícita, para que possa compreender as causas dos sucessos ou insucessos resultantes da sua atividade. Por isso, no âmbito da supervisão da prática pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2003: 59):

O supervisor deverá ser alguém que domine não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também que possua uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias e que tenha desenvolvido um certo número de habilidades específicas, ter um bom conhecimento de si próprio e que tenha uma atitude permanente de bom senso. Tudo isto para levar a cabo a sua principal função que, consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.

Se por um lado a ação do supervisor deve andar em torno do conceito de ajuda, a do professor em formação deverá incidir na própria execução. Sendo assim, e ainda que possam estar inerentes tarefas que contribuam para o auxílio na aprendizagem dos alunos, a principal função do professor passa obrigatoriamente por colaborar com o supervisor para que este processo se desenvolva nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos.

Tendo estas ideias por referência, são vários os fatores que podem contribuir para que o processo de supervisão se realize de forma correta e eficaz, desde as características dos sujeitos, às tarefas que cada um dos agentes deverá executar, aos conhecimentos adquiridos e até à própria relação entre supervisor e supervisionado. Só assim, segundo Alarcão e Tavares (2003), o supervisor e o professor em formação, como agentes do processo de ensino-aprendizagem, exercerão uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

No caso do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) a supervisão pedagógica cabe aos professores do 2º ciclo do ensino secundário que acompanham os estudantes estagiários que terminaram o plano curricular. Neste caso, estes professores têm a tarefa de ajudar a consolidar os conhecimentos adquiridos durante a formação e aliá-los com a prática, de modo a promover nestes estagiários as habilidades, competências e destrezas necessárias para o desenvolvimento profissional antes de serem lançados no exercício profissional.

II.7. Trabalho docente e docência

Toscano (2012) afirma que assistimos a uma intensa e dinâmica reconfiguração profissional na sociedade contemporânea. Tendo em conta que a profissão é uma ocupação, num sentido mais amplo, no caso dos docentes deve-se ter em conta esta especificidade. Nesse sentido, Formosinho et al. (2009: 11) observam que uma das

caraterísticas mais significativas da docência é a interação constante entre o professor e o educando, e abordam a docência “como uma profissão de desenvolvimento humano, o que significa considerá-la, de igual modo, como prática social”. Refira-se que os profissionais de desenvolvimento humano incluem as profissões que trabalham em contacto interpessoal com pessoas e que, de alguma forma, modificam comportamentos, atitudes, hábitos, normas ou modos de vida, dependendo da área de intervenção.

Como é sabido, o trabalho docente é uma atividade que tem vindo a ser desenvolvida desde os tempos remotos. No princípio, e como neste trabalho referimos a propósito de Angola, era uma atividade que esteve no poder da Igreja (Nóvoa, 1995); era esta comunidade que determinava uma forma específica de controlo do trabalho pedagógico, bem como dos valores e atitudes de todos os que se comprometiam com a atividade de ensinar. Segundo Abreu (2010), “as raízes históricas da profissão docente estiveram ligadas as ideias do ensino como vocação e como aquele que professa a fé e fidelidade, como uma atividade ligada ao ensino especialmente das classes de base e era desempenhada maioritariamente pelo género feminino, na ideia de que é uma atividade social ligada à vocação e cuja centralidade estava marcada pelo ato de cuidar como um dom dado ao género feminino”.

Desde que o Estado reconheceu o ensino formalizado como fator decisivo para o desenvolvimento de qualquer sociedade (Abreu, 2010), o controlo do processo pedagógico e da formação dos professores passou a merecer uma atenção especial. Ao Estado cabe a laicização da Educação e a profissionalização dos professores, assumindo o compromisso de organizar o sistema de ensino e formar os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Associado a esta ideia, em Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001) estabelece diretrizes e bases da educação para a formação de professores da educação em todos os níveis. O sistema de Educação para responder aos desafios da sociedade atual nos campos socioeconómico, político e científico-tenológicos que começaram com o término do conflito armado em 2002, vive uma era caracterizada pela reforma no Sistema Educativo. Neste Sistema, a formação de professores foi uma área que mereceu uma atenção especial para a melhoria constante da qualidade dos professores e para estes conseguirem desempenhar a atividade docente de qualidade.

Atualmente a docência é uma das ocupações modernas em que existe maior número de integrantes trabalhando em condições muito diferentes, nomeadamente pelas caraterísticas

dos diversos países, das culturas que os identificam e dos recursos de que dispõem. Sobre a sua emergência, apoiamo-nos em Nóvoa (1991) ao afirmar que a profissão docente surgiu da necessidade de socializar a criança, incluindo-a num círculo mais amplo do que o da família, ou seja, integrá-la na sociedade, a partir da compreensão de que “o indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura” (Nóvoa, 1991: 109). Assim, para este autor, a Escola Moderna

“nasce no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje” (*ibidem*: 111).

Embora, em muitos casos, não adequadamente remunerada, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizada por um grupo de profissionais específicos que possuem uma formação especializada. Quer isto dizer que, para atuar na área educacional, é necessário um diploma que confira permissão para desempenhar esta função. Por outro lado, a docência é um trabalho que se realiza dentro de um espaço organizacional predominantemente semelhante, estável e uniforme - que é a escola - constituída por uma estrutura com salas ou classes em que os alunos estão a ser ensinados e a aprender. O trabalho docente realiza-se neste espaço, em função de um mandato prescrito pelas autoridades governamentais e os professores são instados a perseguir determinados objetivos. Assim, o trabalho docente compreende inúmeros aspetos formais, codificados e rotineiros relativos ao que é ser professor (Tardif e Lessard, 2005).

Em função das afirmações apresentadas, é possível concluir que o trabalho docente é uma atividade social, mas também laboral, pois é exercido numa organização de trabalho, onde os professores, para o efetivarem, se relacionam profissionalmente com os alunos e com outros colegas, seus pares, e em determinados casos com a comunidade, em interações que se estabelecem de acordo com o lócus onde a desempenham (*ibidem*). Ser professor para Flores (2003) é um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que requer “aprender a ensinar” e este processo deve ser associado a técnicas próprias do ensino e a uma socialização profissional que permita a construção da identidade profissional como docente. Por isso, no pensamento destes autores é preciso uma preparação específica para desenvolver o processo de ensino aprendizagem com eficiência.

Ser professor hoje, segundo Marques (2007), é uma tarefa complexa devido a um conjunto de fatores entre os quais se destacam, em muitos casos, a falta de reconhecimento

por parte dos pais dos alunos, a falta de condições de trabalho, a diversidade das turmas com vários níveis, compostas por alunos oriundos de diferentes meios familiares que originam bastante contradição perante a classe docente, criando uma instabilidade que se sente nas escolas. Assim, o professor tem vindo a viver uma profissão que sofre alterações constantes e a percorrer um longo caminho atribulado na luta pela valorização e dignificação da atividade docente. Ser professor não é uma profissão que qualquer pessoa esteja apta a exercer, é preciso ter vocação, saber dar e receber, ter capacidade de amar, de aceitação do outro, de tolerância, empatia, atitude não diretiva, capacidade de resiliência, otimismo que leva ao reforço positivo (Toscano 2012).

O trabalho docente, exercido no quadro de contextos marcados pelo capitalismo, está submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. A sociedade capitalista é recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de género, etc. É neste ambiente que se constroem as dinâmicas sociais e as estruturas particulares de processos mais gerais onde se entrecruzam dinâmicas escolares de regulação social de instituições, sujeitos e de histórias concretas (Birgin, 2000). Essa perspetiva de análise, segundo Kuenzer e Caldas (2007), impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e as suas próprias determinações específicas, o que produz, por um lado, a alienação e, ao mesmo tempo, cria espaços de autonomia relativa.

Em perspetiva semelhante, a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, para Tardif e Lessard (2005) trata-se de descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho. Esses autores defendem que ao estudar a docência é necessário levar em conta a totalidade dos componentes do trabalho, ou seja: as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias, e os resultados. Pode-se dizer, então, que o trabalho docente constrói-se precisamente nas formas quotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais.

A escola, segundo Tardif e Lessard (2005), como *locus* de política e de trabalho, abriga as interações quotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da educação que a formam (dirigentes, especialistas, professores e demais

funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. O trabalho docente realiza-se neste espaço, em função de um mandato prescrito pelas autoridades governamentais, e os professores são instados a perseguir objetivos comuns, gerais, e por outros determinados. Assim, o trabalho docente compreende inúmeros aspetos formais, codificados e rotineiros que compreendem o que é ser professor, considerando que o “objeto” de trabalho do professor é o aluno e seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no seu processo formativo geral e específico. Afinal, se a ação pedagógica, educativa, formativa é dirigida ao aluno, este é o “objeto” do ensino, da educação, da formação, cuja diretriz é levada a termo pelo professor. Debruçando-nos sobre o campo desta profissão, segundo Oliveira (2002), o trabalho docente é considerado como aquele que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na regência de aulas; englobando ainda as atividades realizadas com os demais trabalhadores da escola, pais e comunidade. As condições de trabalho, a autonomia e as avaliações são citadas como importantes intervenientes e, portanto, integrantes do processo, de trabalho docente.

No que se prende com o quadro atual do trabalho docente, Santos (2006) identifica que esta atividade pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como: ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e específica e por meio da experiência), bem como as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho. No entanto, segundo estes autores, essas atividades, reconhecidas socialmente como clássicas do trabalho docente, vêm sendo atropeladas por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão. De facto, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula, que se expressam na heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconómico, cultural e étnico; nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; na inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares (Silva e Fernandes, 2006).

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que entram as salas de aula extrapolam, pois, a mediação do processo de ensino-aprendizagem, gerando tensões e dilemas, exigindo dos docentes respostas rápidas e competências variadas, para as quais muitas vezes ele não está preparado. Nesse sentido, Santos (2006: 367) chama a atenção para o facto de os docentes estarem sendo forçados a assumir papéis de psicólogo,

assistente social, enfermeiros, pais, gerando neles dúvidas e indecisões, quando não a apatia ou o desespero, levando-os ao adoecimento e às vezes à desistência.

Cunha (2008) acrescenta que os docentes enfrentam, como desafio, questões pedagógicas: como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes Mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar. Neste sentido, reconhece que a docência é uma atividade complexa e que só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exigindo saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática, é sabido que se trata de uma prática que não se repete, é sempre única, e como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Segundo observa Oliveira (2004), o trabalho docente não é definido apenas como atividade em sala de aula; ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, ou seja, o trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a complexificar-se.

Sob esse mesmo ponto de vista, para Aguiar et al (2006: 830) “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho docente, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”. Desse modo, ainda para os mesmos autores, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e económicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

Sendo de natureza social, a atividade docente não trata apenas do desenvolvimento pessoal mas também do desenvolvimento na dimensão coletiva e organizacional. Nesta perspectiva, ela não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca, sim, favorecer e consolidar o compromisso dos alunos enquanto protagonistas e agentes de transformação social. Neste contexto, é necessário democratizar os conhecimentos que vão permitir aos alunos participar e, mais ainda, atuar de forma crítica na vida social (Maciel et.al 2010).

Porém, a educação e, portanto os professores, não abrem mão de “agir profundamente sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da

organização escola (Tardif e Lessard, 2005: 55). Ou seja, o trabalho docente pressupõe o estabelecimento de regras e de limites e, ao mesmo tempo, a promoção da autonomia. Ainda nesta linha de pensamento, Tardif e Lessard (2005) assim como Nóvoa (1991) apontam o trabalho docente como uma ação, uma forma particular de trabalho humano com características próprias, de entre as quais se destaca o facto de o objeto do trabalho docente ser outro ser humano, o que transforma esta atividade em uma ação sobre um e com o outro.

Face ao que temos referido, numa análise da docência, não se pode falar do trabalho docente e pôr de parte a escola como organização desse trabalho, uma vez que a docência se realiza numa escola que é um lugar organizado com um fim específico. A escola é o lugar que permite a interação com vários grupos visando a aprendizagem dos estudantes e são estas interações que favorecem a formação dos sujeitos (alunos e professores) e, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento pessoal e social (Maciel et.al 2010). Em síntese, a escola possui características organizacionais, culturais e sociais que influenciam o trabalho dos professores e dos outros agentes escolares.

Segundo Nóvoa (2009), durante muito tempo procurou-se buscar os atributos ou características que definem o bom professor. Na segunda metade do séc. XX vigoraram os atributos ou uma tipologia que teve grande êxito: saber (conhecimentos); saber-fazer (capacidades); saber-ser (atitudes). Nos últimos tempos, a estes atributos tem sido acrescentado um outro conceito, o de competências que também assumiu um papel importante na reflexão teórica e sobretudo nas reformas educativas. O mesmo autor ressalta um conceito que pretende dar preferência à conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na produção de uma profissionalidade docente que deve construir-se no interior de uma personalidade do professor que compreende:

- O *conhecimento*, isto é, o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzem os alunos até a aprendizagem.
- A *cultura profissional*, pois ser professor consiste em compreender os sentidos de instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes.
- O *tato pedagógico*, que cumpre a capacidade de relação e de comunicação, saber conquistar os alunos para o trabalho escolar.

- O *trabalho em equipa*, pois atualmente a profissão docente envolve um reforço das dimensões coletivas e de colaboração do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola.
- O *compromisso social* enquanto princípio que compreende os valores de inclusão social da diversidade cultural.

Para Nóvoa (2009) educar significa conseguir que os alunos superam as fronteiras que eles veem como destino. Hoje a realidade da escola obriga os professores a ir mais além da escola que consiste em comunicar-se com o público, intervir no espaço público da educação, forma parte do *ethos* profissional docente. Estas cinco disposições são essenciais para definir os professores atuais. Além disso são disposições que podem servir de pretexto para a elaboração das propostas sobre a formação de professores para um ensino de qualidade. Ademais são propostas genéricas que quando bem contextualizadas podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação capaz de atender as novas exigências sociais impostas aos professores.

II.8 – Questões relacionadas com a identidade profissional docente

A palavra de origem latina *identitatem* designa, segundo Bueno (1968: 184): “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. Essa definição do termo aponta para que a identidade deve ser entendida, preferencialmente, como categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação a outro que tenha características semelhantes. Para cada professor, construir a sua identidade depende daquilo que considere como o ideal para a sua profissão. Recorrendo a Gomes (2008), a identidade é definida como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Já do ponto de vista sociológico, Giddens (2004: 694) define identidade como:

Caraterísticas distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo.

Nesta perspetiva, Gomes (2008) considera que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspetiva de interação, na qual as expetativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que

haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a sua existência. Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações construídas sobre si próprio. Por outro lado, contém uma dimensão coletiva dos papéis sociais que são desempenhados em cada grupo (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.).

Segundo este último autor, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores coletivos são formas relevantes de expressão da identidade dos seus membros, o que quer dizer que as identidades se configuram no sentimento de pertença a determinados grupos levando a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos (Gomes, 2008).

Como observa este pesquisador, a antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno, ao mesmo tempo que a imagem da escola como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado. Igualmente, a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Ou seja, seguimos a visão deste autor, os extremos dessas representações não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente (*ibidem*). Em perspectiva semelhante, Lawn (2001) considera que a representação de ser professor assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos ao magistério estão devidamente preparados. Essas mudanças podem ser explicadas a partir de três aspetos:

1. A identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação;
2. Uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores;
3. A identidade de professores pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar.

A identidade, ainda segundo Silva (2014), significa características próprias do indivíduo ou de cada pessoa ou grupos, ou seja, é algo singular a cada um, o que está de acordo com o Dicionário “Houasis” (2004) quando considera a identidade como um conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo. No quadro desta ideia, a identidade profissional docente é construída através de um processo individual mas, ao mesmo tempo, contém algo do coletivo em que cada indivíduo se encontra inserido, isto é, é influenciada pelos outros professores nos grupos de trabalho, pelo trabalho em equipas e por todo o pessoal ligado à instituição.

Como refere Flores (2010), a identidade profissional, sendo influenciada pelo modo como as pessoas entendem a sua ação e se identificam no seio de um dado grupo, constitui um processo que é mediado por crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que se deseja ser. Recorrendo a Lopes e Ribeiro (2000), pode sustentar-se que a identidade profissional está associada a aspetos decorrentes do social. Como afirmam estes autores: “As identidades profissionais são definidas como identidades sociais, onde os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e como resultados constantes da dupla transação identitária” (*ibidem*: 44). Ou seja, “a identidade profissional é uma identidade social da pessoa elaborada em função da sua trajetória e estilo pessoal e dos modelos que a cultura oferece para o efeito” (Lopes, 2001: 1624). Dito por outras palavras, a identidade profissional do professor precisa de ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequadas.

Para Libâneo (2001), o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem na sua formação inicial um momento privilegiado para apreender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício da sua função. A isso, o autor dá o nome de profissionalidade e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas da sua formação: a profissionalização e o profissionalismo. Distinguindo estes dois conceitos, pode aceitar-se que, a profissionalização se refere às condições para o bom exercício da docência: formação (inicial e contínua) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. O profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que se prende com os deveres e as responsabilidades que são inerentes à sua profissão, bem como ao seu comportamento ético e político. Segundo este autor, para garantir a profissionalidade docente e o ensino

como atividade específica dos professores e da escola, a busca por melhor formação e condições de trabalho e pelo retorno do significado social do ser professor devem ocorrer simultaneamente (*ibidem*).

Libâneo (2001) coloca ainda que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. Dessa forma considera que identidade profissional é: “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” (*ibidem*: 65).

Para atuar conforme as necessidades contemporâneas, outras competências, além do tradicional saber como ensinar, têm sido colocadas aos professores novas exigências que têm vindo a modificar o seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente o autor sugere a avaliação das competências e saberes necessários para a atuação do professor pelos cursos de formação inicial e contínua.

Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo igualmente pertencente à formação dos professores, seja ela inicial ou contínua. Para esta autora, a formação é entendida como um processo dinâmico no qual o professor (ou o futuro professor) esteja consciente das singularidades da atividade docente e possa, a partir do conhecimento acumulado e das suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de problematizar a sua prática em contínuo processo de construção da sua identidade.

A necessidade da construção da identidade docente, através de uma formação problematizadora da prática pedagógica é o que confere significado à atividade docente no seu quotidiano, sendo cruzada pelos seus valores e pelo seu modo de situar-se no mundo. Para que esse processo de construção, historicamente situado, se construa, Pimenta (2000: 19) refere:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

O passo primeiro para a construção da identidade docente é, segundo a autora, mobilizar os saberes da experiência. O futuro professor provavelmente levará para a sua sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação humana. Mobilizar

outros dois saberes - os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos - são, também, fundamentais para a construção da identidade do professor. Por isso, como refere, formar o professor para uma prática reflexiva faz parte de um projeto maior de formação humana no qual a identidade do professor é condição para a formação permanente e a melhoria da educação e das escolas.

Nesta linha de pensamento, Carrolo (1997) afirma que, no caso dos professores, a dificuldade em definir a sua identidade se encontra no facto de eles representarem um grupo profissional sobre o qual incidem vários riscos de descaraterização como:

- a. A perda do *status* e do reconhecimento social;
- b. A falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para o trabalho do professor; e
- c. A falta de perceção pelos próprios professores da dimensão do seu trabalho e o questionamento do sentido do que faz e como os outros avaliam suas ações.

Em perspetiva semelhante, Lopes (2002); Dubar (1997) partem da convicção que há a identidade individual (biográfica) e a identidade coletiva (relacional). Analisar a identidade docente em uma perspetiva sociológica significa para estes autores considerar como objetos de estudos privilegiados as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, numa ponderada articulação entre os dois processos identitários, biográfico e relacional.

É preciso entender o conceito de identidade dos professores como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que ocorre ao longo da vida. A identidade não é pois um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenómeno que vai sendo construído em condições de relação. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Segundo Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a identidade profissional é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem, como profissional, tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. Esses autores apontam as seguintes características sobre identidade profissional dos professores:

- 1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao

longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta *quem sou eu neste momento?* Mas sim a resposta à pergunta *o que quero vir a ser?*

2. Envolvendo a identidade profissional tanto a pessoa, como o contexto, os professores diferenciam-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo as suas próprias respostas.

3. A identidade profissional é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam.

4. A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos professores, e é um fator importante para que se tornem bons professores.

Do ponto de vista de Bolívar (2006), as mudanças das últimas décadas, gerando ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores, implicam compreender a crise de identidade profissional docente no cenário de uma certa decadência dos princípios que davam sentido ao sistema escolar. Aceitando que a crise de identidade profissional dos professores se insere nas mudanças que atingem o mundo do trabalho, justifica-se a ainda que a construção de uma identidade por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, buscando a transformação e a reconstrução dessa identidade.

Perante esta ideia concluímos que a identidade profissional docente é adquirida ao longo do tempo e com a acumulação de experiências familiares, culturais, económicas e religiosas ao longo da sua carreira (Silva, 2014: 10). A identidade profissional define-se e relaciona-se com os outros, razão pela qual, tal como afirma Dubar (2006: 13), também é social. Por outro lado, por ser um processo ao longo da vida e da carreira, sofre influências da cultura e das especificidades dos lugares onde se convive e das situações que nos ocorrem no cotidiano. Em síntese, a identidade, como processo a longo prazo, deve responder à seguinte pergunta proposta por Dubar (2006: 13) a fim de direccionar o percurso pessoal e profissional: “*Quem é que eu quero ser?*”

Como já nos referimos, a identidade profissional docente constrói-se primeiro como característica pessoal e depois no coletivo ao relacionar-se com os outros nos grupos ou equipas de trabalho. Por isso, como sustenta Santos (2005), como processo social, significa que existe uma identidade pessoal e uma identidade para os outros. Esta dualidade não é dissociada, isto é, não pode ser separada por partes, pois a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada com o aval dos outros. É de realçar que este processo não é estável nem linear, mas sim um processo dinâmico e complexo na medida em que cada indivíduo pode negar uma identidade e se definir de outra maneira. Por outro lado, sendo a

identidade um processo social muda de acordo com as transformações da sociedade (*ibidem*, 2005: 2).

Nesta linha de pensamento a autora afirma que a pessoa é obrigada a construir uma nova história de vida e novas relações sociais, isto é, a perda de uma determinada identidade social implica uma mudança em termos de conceção do indivíduo, podendo certas características permanecer, mas outras surgirem ou desaparecerem sem possibilidade de serem recuperadas. O *eu* que se conhecia anteriormente desapareceria e daria lugar a um outro e esta mudança também provocaria uma mudança profissional de procura de integração em novos grupos, desempenhando diferentes papéis, incorporando novas histórias de vida, reformulando-as e adaptando-as a novos contextos (*ibidem*: 5).

Segundo Marcelo (2009), a identidade profissional desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional docente, uma vez que é por meio da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que os outros nos vejam. Ainda segundo este mesmo autor, a identidade profissional docente é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, pelas experiências passadas e pelas crenças e valores. Neste sentido, é um processo evolutivo, ou, como referido por Dubar (1977: 13), “a identidade humana não é dada no ato do nascimento. Ela constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida”. É neste sentido que Lopes, Pereira & Santos (2014) consideram a construção da identidade como um processo social, em constante movimento, construção e transformação. Relacionado intrinsecamente com o conceito de alteridade a identidade é um processo dinâmico que articula o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si (*ibidem*: 408). No mesmo pensamento, e atendendo a que a identidade ocorre através de processos sociais, ela pode ser modificada e remodelada pelas relações sociais ao longo da vida.

Transpondo estas ideias para o contexto angolano, a identidade profissional docente em Angola, e em particular no Huambo, sofreu muitas alterações atendendo às mudanças sociais inerentes a este País provocadas primeiro pela ocupação colonial e depois pela guerra que durou décadas. É de realçar que muitos destes profissionais construíram a sua identidade profissional docente durante o período colonial e depois do derrube do colonialismo que levou à construção de um regime democrático. Esta mudança provocou processos de ressocialização, na linha de uma igualdade e de desenvolvimento que legitimou a escolarização universal e deu origem ao fenómeno da massificação escolar. A

ressocialização obrigou a questionar e a repensar quase tudo na educação anterior, o currículo, as didáticas, os métodos, a organização do Sistema da Educação e das instituições escolares, a formação de professores e, por isso, sacudiu a própria profissionalidade docente (Brandão, 1999: 10). Muitos dos profissionais foram obrigados a mudar a sua identidade profissional face a esta nova situação, sendo necessário incorporar novos papéis de histórias de vida e reconstruí-las à luz de novos contextos, isto é, reconstruir identidades que respondam à nova conjuntura angolana.

Por outro lado, e focando-nos no caso dos futuros professores formados no ISCED do Huambo, refira-se que eles possuem atitudes, motivações e trazem consigo ideias prévias sobre o trabalho docente e a formação inicial de professores que influenciam as suas identidades profissionais docentes. Sendo a escola, como afirma Brandão (1999), uma organização institucional de socialização, quer isto dizer um lugar de reprodução e produção de ideias educativas e de construção de identidades dos professores que desenvolvem a sua atividade docente, para compreender os percursos profissionais e a identidade dos professores é necessário conhecer os processos de formação de professores. É através desse conhecimento que, na nossa perspetiva, se podem melhorar as atividades de ensino-aprendizagem que positivamente contribuam para desenvolver uma adequada identidade profissional. É tendo esta ideia por referência que, no ponto seguinte apresentamos algumas questões relacionadas com o desenvolvimento profissional docente.

II.8.1. Identidade profissional e socialização dos professores

Segundo Berger e Luckman (1991), na vida de cada indivíduo parece existir uma sequência temporal no curso da qual este é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. Tendo em conta que a socialização se vai processando ao longo de toda a vida, estes autores apelam para a existência de uma socialização primária, que ocorre durante a infância; e de uma socialização secundária, que se processa pela vida adulta, no local de trabalho e na sociedade. A socialização secundária não funciona como uma simples reprodução de mecanismos da primeira, mas sim, em alguns casos, como o prolongamento da mesma resultando numa continuidade harmoniosa. No entanto, também poderá haver uma rutura, conduzindo à desestruturação da identidade. Deste modo, a dinâmica socializadora é interpretada como contínuo na vida do indivíduo que pode passar por várias

fases de dessocialização e rutura com o modelo de identificação anterior mas também de ressocialização, com base noutro modelo de identificação.

Também Max Weber (citado por Dubar, 1997: 86) considera-se que na construção da identidade profissional está inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações dos professores. Para ele, a dinâmica da construção da identidade profissional, dentro de um processo mais amplo da socialização profissional, é um resultado transaccional entre os professores e o grupo social. Aderindo à mesma ideia, Nault (1999) refere que o processo de socialização profissional dos professores é atravessado por duas fases distintas mas interligadas, correspondendo a primeira à formação inicial e a segunda aos primeiros anos de ingresso na profissão. No entanto, existe ainda uma outra fase que, segundo o mesmo autor, antecede a formação inicial, denominada de socialização pré-profissional que equivale à socialização antecipada, defendida por Merton (citado por Nault, 1999).

Nos estudos apresentados por Merton, defensor da teoria funcionalista, verifica-se que nas sociedades onde ocorrem processos de mudanças de valores, se encontram cada vez mais pessoas a identificar-se com os valores e representações, não do grupo de pertença, mas sim do grupo de referência do qual ainda não fazem parte. Esta situação conduz, ao que o autor denomina de socialização antecipada. Esta corresponde a uma fase de tipo informal que engloba as experiências familiares e escolares passadas, onde já se construiu uma imagem inconsciente daquilo que o professor vai ser, ou seja, o eu profissional é, então, um eu idealizado.

Nesta linha de raciocínio, Tardif (2004) considera que o conhecimento profissional do futuro professor mantém uma continuidade com as experiências pré-profissionais, nomeadamente aquelas que acompanham a socialização primária e a socialização escolar (socialização secundária). O futuro professor inicia a sua carreira com uma série de pressupostos, crenças e valores implícitos sobre o contexto escolar da escolarização, ou seja, sobre o que é ser e agir como professor, que vão influenciar a sua maneira de ser e de atuar no início da profissão. Em perspetiva semelhante, Bullough (1989) tinha considerado que os futuros professores possuem uma autoimagem que se foi formando ao longo de vários anos de experiência como alunos. Neste sentido, afirma:

Este saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os *skills* que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como corretos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou

experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como credíveis (*ibidem*: 143).

Estes saberes naturalmente condicionam, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino do futuro professor. Flor (2003: 148) reforça essa ideia salientando que ao iniciar a atividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando.

Após a socialização pré-profissional, ocorre uma outra fase mais formal com a formação inicial, onde o estudante adquire os saberes da profissão e onde o eu profissional se estrutura sob a influência dos conhecimentos teóricos do aluno, dos modelos didáticos do ensino e de uma primeira visão da profissão e do meio profissional. Esta fase desenvolve-se em torno de uma estrutura planificada e organizada que controla a criatividade e as experiências do futuro professor.

Em síntese, face ao que aqui referimos, a identidade profissional do professor começa cedo a ser construída; ao longo da sua experiência como alunos, em contacto permanente com uma multiplicidade heterogénea de modelos de professores que, de uma forma ou de outra, foram significativos ao longo da sua vida, influenciando, positiva ou negativamente, a perceção do corpo de valores e de práticas que norteiam o exercício da profissão. É nestes contextos de influência que os futuros professores vão interiorizando certos modelos de ação, mesmo muitas vezes sem disso darem conta mas que, posteriormente, se vão projetar em situações reais de atuação. É para este mesmo sentido que aponta Zeichner (1996) quando refere que, durante o processo de socialização, os futuros professores são alvo de influências várias que se resumem a seis tipos: *influência da primeira infância*; *influência de pessoas com capacidade de avaliação*; *influência dos companheiros*; *influência dos alunos enquanto agentes socializadores*; *influência de papéis colaterais*; *influência da subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas*.

Ainda de acordo com o tipo de influências apresentadas, Jacinto e Sanches (2002: 99) referem-se aquelas que são exercidas pelo orientador pedagógico durante o estágio, e que resumem do seguinte modo:

- Influência mais visível do orientador ao nível das práticas de ensino dos estagiários do que no domínio da sua filosofia educacional;

- Influência das competências profissionais que os orientadores privilegiam na qualidade da experiência de ensino dos estagiários;
- Apresentação das práticas de ensino dos orientadores como modelo a imitar pelos estagiários;
- Alterações nas concepções e práticas de ensino dos estagiários face ao acompanhamento no domínio do planeamento, da ação e da reflexão guiada.

II. 8.2. Algumas questões acerca do desenvolvimento profissional docente

De acordo com Delors (1996: 16), a rápida evolução dos conhecimentos, da comunicação, da informação, da tecnologia, da economia global mundializada, da massificação escolar e de sociedades multiculturais implicam uma formação permanente capaz de dar resposta às novas exigências impostas à sociedade atual, na medida em que fornece possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, condição para o desenvolvimento profissional e, no caso deste estudo, desenvolvimento docente. É tendo por referência esta ideia que, neste ponto do trabalho se apresentam algumas discussões acerca do desenvolvimento profissional e da construção da identidade profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional, embora relativamente recente, no âmbito da formação de professores, tem vindo a ganhar importância e atenção. É consensual a ideia de que a formação de professores é um fator angular para a qualidade educacional. A expressão desenvolvimento profissional, como já atrás referimos, traduz a ideia de uma aprendizagem contínua, um processo evolutivo e experiencial que reúne possibilidades para adquirir novos conhecimentos, competências e destrezas para melhorar e tornar mais habilitado, eficaz e competente o desempenho profissional. Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional é algo que implica crescimento incessante e aquisições continuadas. Na continuidade do que em pontos anteriores deste trabalho foi referido, para Marcelo (1999: 137) o termo desenvolvimento profissional para além de ter uma conotação de evolução e continuidade, pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, e que apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas da escola a partir de uma perspetiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Também Formosinho (2009: 226) define desenvolvimento profissional como: “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Como atrás já sustentámos, o professor não é um profissional acabado no momento em que termina a formação inicial sendo reconhecido que os conhecimentos e as competências que nesta fase adquiriu são insuficientes para o exercício das funções que terá de enfrentar ao longo da vida profissional. Este entendimento coloca-se ainda com maior relevância numa altura em que o mundo e a sociedade evoluem vertiginosamente e em que à escola e aos professores são exigidos novos papéis e novas funções. A função do professor implica um investimento pessoal ao longo de toda a sua vida profissional. Por outro lado, situações de formação focadas na transmissão de conteúdos para que posteriormente sejam transferidas, pelos professores, para as situações de trabalho têm-se mostrado completamente desadequadas. Como tem sido sustentado, a reflexão crítica e a investigação associada às necessidades e interesses dos professores são fundamentais na transformação das práticas e no desenvolvimento profissional. Nóvoa (1995) refere que é necessário investir na formação que estimula o desenvolvimento profissional do professor através da reflexão sobre problemas da prática e que promovem a busca de soluções contextualizadas e que valorizam os saberes dos profissionais.

É tendo esta perspetiva por referência que Ponte (1996) distingue formação de desenvolvimento profissional, e que é sistematizado no quadro 3.

Quadro 3. Diferenças entre formação e desenvolvimento profissional

FORMAÇÃO	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
A formação desenvolve-se numa lógica escolar.	O desenvolvimento profissional acontece através de variadas formas e processos.
A formação pressupõe um programa previamente construído.	O desenvolvimento profissional é construído com os formandos.
A formação tem como ponto de partida a carência do professor numa dada área do saber.	O desenvolvimento profissional se faz a partir das experiências e saberes do professor tendo em vista o seu alargamento.
A formação tende a ser compartimentada	O desenvolvimento profissional, ao partir dos problemas do professor, tende a fazer integrar temáticas, tópicos ou questões.
A formação parte geralmente da teoria indo, por vezes, até à prática.	O desenvolvimento profissional faz a interligação, articulação da teoria com a prática.
A formação pela sua natureza formal e de normalização enfatiza os aspetos cognitivos	O desenvolvimento profissional dá atenção aos aspetos cognitivos, mas também, aos aspetos afetivos e relacionais do professor.

Fonte: Ponte (1996)

Cruzando o que estamos a apresentar com as ideias de Freire (1997: 12), “quem forma se forma e reforma ao formar- se e quem é formado forma- se e forma ao ser formado”. Por isso, e considerando que as condições de desenvolvimento profissional têm como potencial melhorar a qualidade do trabalho dos professores, as consideramos importantes. Recorrendo uma vez mais a Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo que se adquire preferencialmente no local de trabalho docente, na escola, e que influencia as competências profissionais. Esta perspetiva é também reiterada por Villegas-Reimers (2003: 10) que considera que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, e produto de diferentes oportunidades e de experiências vividas. No entanto, na perceção destes autores é preciso uma planificação sistemática para provocar o crescimento e o desenvolvimento profissional dos docentes e é diante desta interpretação que traçam algumas características inerentes ao desenvolvimento profissional docente, a saber:

- o desenvolvimento profissional deve ter como base o construtivismo na medida em que o docente é um sujeito ativo na aprendizagem mediante as tarefas concretas, avaliação, observação e reflexão;
- o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, porque o docente aprende ao longo do tempo;
- o desenvolvimento profissional tem lugar em contextos concretos, as experiências para o desenvolvimento docente têm como ponto de partida a escola e as atividades diárias; o professor é considerado como prático reflexivo e possuidor de conhecimentos prévios que no exercício da profissão vai adquirindo conhecimentos novos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Neste contexto, as atividades de desenvolvimento profissional devem ser aquelas que ajudam os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, quer dizer é preciso a interação com os outros profissionais aproveitando as experiências dos outros docentes;
- o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes situações, argumentado que existem vários modelos de desenvolvimento profissional que sejam eficazes e aplicáveis em todas as escolas. Cabe às escolas e aos docentes traçar as suas necessidades, crenças e práticas culturais e, posteriormente, decidirem o modelo de desenvolvimento profissional que melhor se adapta à realidade da escola;
- o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos docentes para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas.

Em síntese, o desenvolvimento profissional desempenha um papel central nos processos de mudança capazes de levar à melhoria da profissão docente e à aprendizagem dos alunos e é construído, segundo Marcelo (2009), sobre a identidade profissional, pois é através desta que nos identificamos e como os outros nos identificam, traçando então o que somos e queremos ser.

Recorrendo a Day (2001: 15), um bom ensino exige dos professores reanalisarem e reverem regularmente a forma como se aplicam os princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos morais e básicos. Concluiu-se, com essa ideia, que os professores não têm simplesmente de ser profissionais, mas também têm de agir como profissionais. Portanto, os conceitos de desenvolvimento profissional e identidade docente estão interligados, pois o sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e dos contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

Com base nestas ideias, reitera-se que a profissão docente exige que os professores se empenhem em um processo de desenvolvimento ao longo de toda a sua carreira atendendo, como afirma Nóvoa (1995), a que a docência é uma atividade que enfrenta constantemente novos contextos e novas situações. É talvez por isso que Maciel *et al* (2010: 43) afirma que a formação docente é um processo permanente, por toda a vida, e é durante este processo que o profissional vai adquirindo experiência e desenvolvendo-se profissionalmente. É no quadro desta ideia que Day (2001: 16-17) apresenta dez princípios que servem de base para o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que ocorrem:

- Os professores constituem a pedra angular no êxito do processo de ensino/aprendizagem nas escolas. São os mediadores entre a transmissão de conhecimentos, das destrezas e dos valores. É neste sentido que é fundamental promover o seu desenvolvimento profissional para melhorar os padrões do ensino/ aprendizagem e esperar bons resultados dos alunos;
- Ao professor cabe desenvolver nos alunos a vontade para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Mas é necessário que os professores também demonstrem o seu compromisso e a sua vontade pela aprendizagem permanente;
- É imprescindível promover o desenvolvimento profissional permanente e contínuo dos professores ao longo de toda a carreira docente para puderem acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo e com essas mudanças serem capazes de rever e renovar e atualizar os seus próprios conhecimentos e adaptá-los às novas exigências do mundo atual;
- O professor não deve limitar-se somente à experiência adquirida com o tempo de trabalho como docente, para não restringir o seu desenvolvimento profissional;
- O pensamento e a ação dos professores é o produto da interação entre a sua história de vida, o cenário da sala de aula e da própria escola e os contextos sociais e políticos com que trabalha no seu dia-a-dia;
- O professor na sala de aula trabalha com alunos de diferentes motivações, com diferentes capacidades de aprender e provenientes de diferentes grupos socioculturais. Ao professor é exigido destrezas quer intrapessoais, quer pessoais e um empenhamento pessoal e profissional, a par da capacidade de atender às características individuais;
- A maneira como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Para tal, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar dissociados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Por esta razão o seu desenvolvimento profissional deve contemplar todos estes aspetos;

- Durante o processo de formação, os professores não podem ser passivos. Eles devem ser ativos e participativos. É importante que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem;
- O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento dos professores;
- Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores das escolas e do Governo.

Mostrando sensibilização a esta linha de pensamento, o Governo Angolano, no capítulo V, Artigo 54º (Lei 13/01; Agentes da Educação), afirma que “é assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico”. O mesmo encontra-se também plasmado nas Linhas Mestras (2005) quando é referido: “há que assegurar uma educação e uma formação de cidadania que, pelos seus valores e suas competências, tenham impacto relevante tanto no seu desenvolvimento pessoal como no desenvolvimento da sua comunidade e do País”. Para dar cumprimento ao que foi dito, o Governo elaborou o documento “A Estratégia para a Melhoria da Educação para o período 2001- 2015” em que, na sua essência, estipula o desenvolvimento de um percurso de formação docente com carácter processual e centrado nas necessidades dos professores, enfatizando-se ainda a preocupação de que as oportunidades sejam estendidas a todos os professores.

De facto, esta medida vai de encontro à posição de Day (2001: 42) quando afirma que todos os professores têm direito ao desenvolvimento profissional e os governos e sistemas de ensino têm de pensar em políticas que permitam que as oportunidades sejam distribuídas equitativamente. Além disso, os programas de desenvolvimento profissional terão maiores benefícios ao “considerar os valores, conhecimentos e destreza dos professores como propósitos morais, e os professores reconhecerem o seu papel ativo enquanto elementos que dão forma ao processo de mudança”. Tal participação cria as condições para o apoio adequado às necessidades individuais de cada professor, assim como as da comunidade profissional em que desenvolvem o seu trabalho. Aderindo a esta ideia, ela será importante para refletir o que está a ocorrer na formação inicial de professores no ISCED do Huambo. A esta ideia, há ainda que acrescentar que, o desenvolvimento dos professores e das escolas será também enriquecido se tiver em consideração as opiniões de outros agentes, nomeadamente as dos alunos, destinatários do processo educativo, e os pais sendo chamados a participar dos processos de tomada de decisão pela compreensão de que podem, segundo Bolívar (2012), criar uma rede de apoio às aprendizagens dos estudantes. É neste pensamento que questionámos os estudantes,

futuros professores, os professores já formados e os formadores para conhecer as suas opiniões sobre a formação inicial de professores que está a ser desenvolvida no ISCED do Huambo.

Na década de noventa, Fried (1995) afirmava que o desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se ainda com a manutenção de um sentimento positivo em relação ao trabalho, tanto constituindo-se como um suporte à motivação e ao entusiasmo com o fazer, como intervindo no desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional. De facto, tais ações podem repercutir-se no âmbito emocional e profissional dos professores pelo que este aspeto é também importante para a análise da situação que irei investigar.

II.8.3. Modelos de desenvolvimento profissional

Marcelo (2009: 73) afirma que, quando se aborda a temática do desenvolvimento profissional, uma das questões que se coloca está relacionada com os conhecimentos necessários para a docência. O autor distingue:

- *O conhecimento para a prática* que está relacionado com a aplicação do conhecimento às situações práticas do ensino.
- *O conhecimento na prática* que é adquirido na ação, ou seja, o conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência.
- *O conhecimento da prática*, que está associado ao modelo de desenvolvimento profissional em que o professor é concebido como um investigador.

O autor também refere as categorias que contribuem para o conhecimento didático dos professores, destacando a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, com as técnicas didáticas, planificação de ensino, teorias do desenvolvimento humano, aspetos legais da educação, etc.

Sparks e Loucks-Horsley (1990 citados por Formosinho, 2009) apresentam cinco modelos do desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

A. Desenvolvimento profissional autónomo

Este modelo assenta na conceção de que os professores são indivíduos capazes de decidirem e organizarem a sua própria formação. Os defensores deste modelo afirmam que os indivíduos estão mais motivados quando são eles próprios a selecionarem os objetivos com base na sua autoavaliação.

B. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão

O modelo assente na observação/supervisão, em que um professor é observado por outro, pode tornar-se, segundo Formosinho (2009), um poderoso modelo de desenvolvimento profissional desde que cumpra os seguintes pressupostos:

1. A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional.
2. A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente.
3. A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador.
4. Há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (*ibidem*: 241).

Formosinho (2009) acrescenta que, dependendo dos objetivos que se pretendem atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um caráter mais técnico ou de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda de apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipa. Marcelo (1999: 163) refere que, apesar dos aspetos positivos que este modelo tem, apresenta também algumas limitações. Na sua opinião “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projeto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola”.

C. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

Este modelo inclui as atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, elaboram um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de problemas concretos. Segundo Marcelo (1999) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema e, quando trabalham em questões relativas ao seu trabalho,

conseguem compreender melhor o que é preciso melhorar. Além disso os professores desenvolvem importantes conhecimentos ou competências quando se envolvem em programas ou projetos de melhoria da escola ou de desenvolvimento do currículo. As vantagens deste modelo estão, por isso, diretamente ligadas ao facto de que tanto a organização como a sua cultura beneficiam com a colaboração dos seus membros.

D. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Este é o modelo com maior tradição na formação de professores e tem como objetivo envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito.

Tal como acontece com os outros modelos, também este apresenta vantagens e desvantagens. Bell (1991, citado por Marcelo, 1999) refere, entre outras, que uma das vantagens deste modelo de desenvolvimento profissional reside no facto de que a partir da participação num curso, e participando individualmente em atividades de formação escolhidas por ele, o professor pode adquirir maior conhecimento ou melhorar as suas competências na área que mais lhe interessa. Como desvantagem, salienta o carácter demasiadamente teórico dos cursos; a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes; o carácter individualista das atividades e que, por isso, têm poucas possibilidades de ter impacto na escola e, finalmente, o facto de não ter em conta o conhecimento prático dos professores.

Este modelo, que apresenta algumas características semelhantes à do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão, distancia-se pelo facto de, neste último, o conteúdo da formação ser mais flexível já que as necessidades que vão sendo observadas no formando estão no centro das atenções, enquanto no modelo baseado em cursos de formação todas as atividades desenvolvidas são previamente definidas e planificadas pelo formador.

E. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação, também designado como modelo investigativo, surge associado à imagem do professor como investigador. Marcelo (1999) afirma que do ponto de vista da investigação-ação, o professor é entendido como alguém com capacidades para refletir sobre a sua atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e capaz de levar a cabo a reflexão na ação. Por outro lado, um dos elementos básicos no

desenvolvimento deste modelo é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação.

Sendo os professores o maior triunfo da escola (Day, 2001), é importante zelar para que aspetos relacionados com regulações e decisões organizacionais não interfiram negativamente na prática e no desenvolvimento profissional dos professores. É neste sentido que Day (2001) se refere a que há fatores externos aos professores que criam obstáculos a um trabalho de colaboração e não favorecem o desenvolvimento profissional e organizacional, daí a importância de incentivos de apoio aos professores por parte das direções das escolas e de outros órgãos de governação.

II.9. A especificidade da formação de professores na área das Ciências

Quando se conhece um facto ou um acontecimento, diz-se que está ciente de tal coisa, qual é a sua importância para o bem-estar humano e para o mundo. Segundo Pereira (2008), para definir Ciência, remete-se ao real o seu objeto próprio que é o conhecimento e define-se em bases sólidas por meio de uma metodologia específica. A Ciência constitui, assim, um conjunto de conhecimentos humanos a respeito dos fenómenos da natureza, da sociedade e do pensamento, adquiridos através do descobrimento das leis objetivas, dos fenómenos e de suas prováveis explicações. Por isso, o papel das ciências no ensino fundamental é justamente o de colaborar para a compreensão do mundo. A apropriação de conhecimentos de uma determinada área contribui para ampliação das explicações acerca dos fenómenos naturais e, por isso, para a sua compreensão e transformação. No entanto, nem sempre existem estas condições o que coloca o ensino de ciências em situação desfavorável, entre elas, as que dizem respeito a lacunas na formação de professores.

No caso de formação de professores de Ciências em Angola, são reconhecidas as limitações nas competências de muitos professores; essas limitações, relacionadas com os conteúdos de aprendizagem realizados ao longo da formação, agravam-se pelo facto de que também é débil a incorporação de processos de produção do conhecimento. Estas dificuldades estão na base da formação de professores de Ciências nos ISCED e em outras instituições.

Para Cardoso (2006: 32-33), os Institutos de Ciências da Educação de Angola não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana atual, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e

de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores, que possam:

1. Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar;
2. Intervir na aula com eficácia nas suas interações de comunicação;
3. Estabelecer relações socio-afetivas que permitam um clima de aula positivo;
4. Praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação;
5. Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores;
6. Tomar decisões fundamentadas;
7. Trabalhar em equipa;
8. Manifestar atitudes reflexivas;
9. Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo;
10. Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

Torna-se necessário, portanto, atender a modelos de formação inicial de professores, em especial os professores de Ciências, que privilegiem a integridade, bem como a organização e planificação dos currículos que atendam quer às características dos alunos e do contexto, quer aos conteúdos e métodos que se devem utilizar e à sua justificação e enquadramento. Nesse sentido, a formação deve-se assumir como um processo pelo meio do qual o professor em formação aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática. Deve também ser vista não só como uma habilitação para a qualificação como também para o desenvolvimento de ações que propiciem uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de serem produzidas reflexões em torno das práticas, que permitam corrigir os constrangimentos que vão surgindo e a atualização constante dos conhecimentos.

Portanto, a escolha de um modelo de formação de professores de Ciências deve, antes de mais, assentar numa perspetiva holística dos conhecimentos, dos objetivos e das metas a atingir em educação. A formação dos professores deve partir de um modelo perspetivado no futuro tendo em conta as constantes e rápidas mudanças sociais e a consequente necessidade de atualização dos conhecimentos com vista ao desenvolvimento integral e à

sua inserção no mundo laboral. Nesta perspetiva, dificilmente se poderia procurar uma mudança sem ter em conta que os formadores de professores são os verdadeiros mediadores de qualquer proposta de renovação curricular; os formadores de professores têm, não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças religiosas, linguísticas, de sexo, etc., mas também a de desenvolverem metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural. (Liston e Zeichner, 2004).

II.9.1. A educação em Ciência na base da formação inicial de professores

A educação em Ciência vem reconhecendo, a partir dos anos 1980, a necessidade de construir uma articulação fecunda e congruente entre a epistemologia e o ensino das Ciências. Tal articulação visa proporcionar aos professores compreensão mais alargada do que é o empreendimento científico. Segundo Duschl (1997), tal compreensão pode contribuir para mostrar o contexto de justificação e de descoberta inerente à atividade científica e que são sistematicamente ignorados, já que quase só se trabalha num contexto de saber adquirido e aceite, ou seja, a Ciência como uma mera retórica de conclusões.

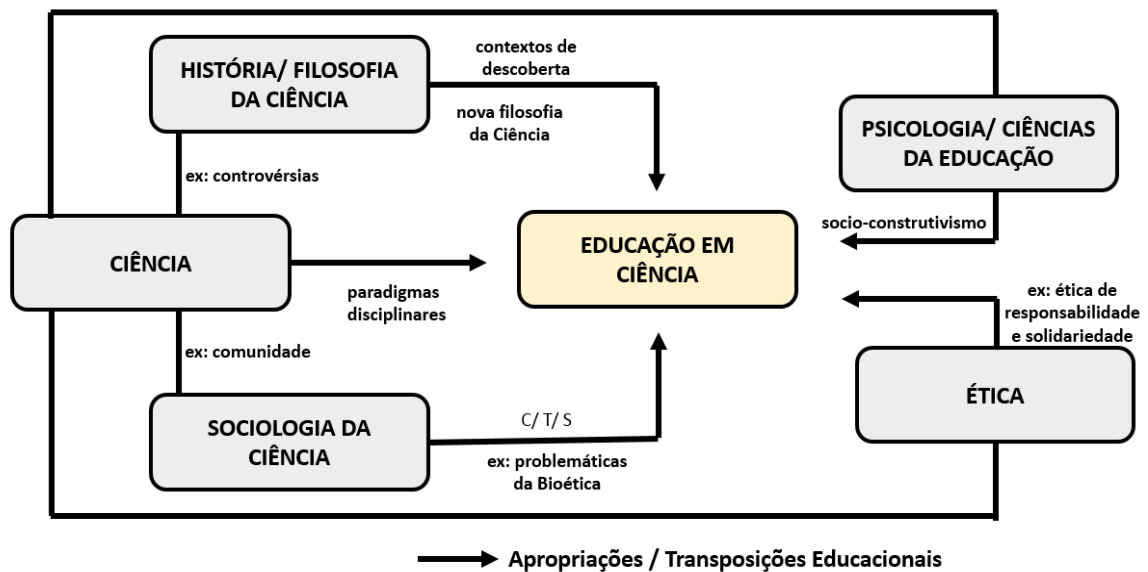
Argumentando nesta lógica, Cachapuz, Praia e Jorge (2000) consideram que professores bem preparados nesta vertente estão em condições privilegiadas para promover estratégias de ensino e propor atividades de aprendizagem, longe já de uma mudança concetual redutora mas, neste contexto, de fomento do interesse dos estudantes pela vivência de situações problemáticas, capazes de suscitar uma autêntica compreensão dos múltiplos e complexos problemas que se colocam, hoje em dia, ao cidadão. Neste sentido, a educação em Ciências tem por objetivo fazer com que a pessoa venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista desta área do conhecimento. Assim sendo, depende em boa parte dos professores o sentido das transformações que forem capazes de, responsavelmente, imprimir tendo em vista a formação de cidadãos cientificamente cultos.

No momento atual, na ausência de uma teoria geral que unifique e dê coerência a conceitos, fenómenos e circunstâncias relativas ao ensino, à aprendizagem e à formação, Cachapuz et al (2004) consideram ser necessário, na construção da Educação em Ciência, proceder a apropriações de saberes pertinentes de outras áreas disciplinares. Dado que o modo como se ensina as Ciências tem a ver com o modo como se concebe a Ciência que se ensina, e o modo como se pensa que o outro aprende o que se ensina, é pertinente

aprofundar aspetos tendo em vista a formação epistemológica dos professores bem como aspetos relativos à conceção de aprendizagem. Estes autores acrescentam que não é possível à Educação em Ciência afirmar-se como área científica disciplinar em construção progressiva sem estar fortemente articulada com outros campos disciplinares. Mas tal processo de apropriação, ou seja, a natureza das transposições, não é indiferente. As transposições não são projeções interdisciplinares das disciplinas de partida; ou seja, o quadro teórico final resultante dessas apropriações envolve um processo de elaboração próprio à nova área de conhecimento (*ibidem*).

A Figura 2, convocada dos autores a que nos estamos a referir, apresenta o sentido da construção epistemológica da Educação em Ciência, no quadro de um novo diálogo inovador e coerente entre diferentes áreas do conhecimento e que realça o seu carácter interdisciplinar.

Figura 2. Carácter interdisciplinar da Educação em Ciência



Fonte: Cachapuz et al. (2004)

Sustentam estes autores que é a pesquisa com os professores, e não só sobre os professores, que transporta para o campo concetual e para o campo da praxis os quadros de referência que deverão ser a base de uma fundamentação epistemológica - aberta a novas temáticas e disponível para integrar valores de contemporaneidade (Cachapuz, et al., 2004). Por outro lado, acrescentam que o estatuto epistemológico da Educação em Ciência

só tem verdadeiramente sentido educacional se estiver articulado com a questão da justificação social da Educação em Ciência.

Tendo estas ideias por referência, a formação de professores, pelo facto de pouco acentuar a problemática epistemológica, acaba por fragilizá-la, pondo-a mesmo em questão. Neste sentido, os professores bem informados e formados nesta área podem recuperar um mau currículo e professores com graves deficiências de formação podem matar um bom currículo. Por isso, segundo (Praia et al, 2002), é importante o conhecimento e a compreensão de questões basilares tais como: epistemologia, o problema, as teorias, e a relação entre a observação e a teoria em ciência; que contribuem para a Educação em Ciência e a formação dos professores de Ciências.

A. Epistemologia

Praia et al (2002) considera que a Educação em Ciência enquanto área emergente do saber em estreita conexão com a ciência necessita da epistemologia para uma fundamentada orientação, devendo ser ainda um referencial seguro para uma mais adequada construção das suas análises. A epistemologia, segundo estes autores, ao pretender saber das características do que é ou não é específico da cientificidade e tendo como objeto de estudo a reflexão sobre a produção da Ciência, sobre os seus fundamentos e métodos, sobre o seu crescimento, sobre a história dos seus contextos de descoberta, não constitui uma construção racional isolada. Ela faz parte de uma teia de relações, muitas vezes oculta, mas que importa trazer ao de cima numa educação científica que ao refletir sobre as suas finalidades, sobre os seus fundamentos e raízes, sobre as incidências que produz no ensino praticado e nas aprendizagens realizadas pelos alunos se esclarece na própria orientação epistemológica que segue.

Burbules e Linn (1991) consideram que o reconhecimento da existência de relações entre a epistemologia e o ensino e aprendizagem das Ciências faz parte de uma espécie de consenso, às vezes tácito, às vezes explícito, dentro da comunidade científica que trabalha no âmbito da Educação em Ciência. Assim, torna-se necessário explorar aspetos da epistemologia que possam ser relevantes para a educação científica. O conhecimento de epistemologia torna os professores capazes de melhor compreender que Ciências estão a ensinar, ajuda-os a dar às suas aulas um significado mais claro e credível às suas propostas. Tal conhecimento ajuda, e também obriga, os professores a explicitarem os seus pontos de vista, designadamente sobre quais as teses epistemológicas subjacentes à construção do conhecimento científico, sobre o papel da teoria, da sua relação com a observação, da

hipótese, da experimentação, sobre o método, e ainda aspetos ligados à validade e legitimidade dos seus resultados, sobre o papel da comunidade científica e suas relações com a sociedade (Gil, 2003). Deste modo, a epistemologia ajuda os professores em formação a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e a fundamentarem a sua ação pedagógico-didática.

Como foi referido por Hodson (1992: 72), “apesar do crescente número de livros e artigos relacionados com as questões básicas da filosofia da ciência, os professores permanecem muito mal informados”, situação que, pelo menos no caso do contexto a que este estudo se refere é comum. Muitos investigadores educacionais referem mesmo que os avanços no ensino das Ciências serão limitados enquanto a educação em Ciência for deixada a professores ou a formadores de professores sem bases teóricas e que desvalorizam a reflexão epistemológica. Dito de outra maneira, o tempo de serviço não é qualificação para uma análise crítica em nível epistemológico (Praia et al, 2002).

B. O problema em Ciência

Numa perspetiva marcadamente empirista, o problema nasce, muitas vezes, de uma situação prescrita quase só pela realidade observada. O problema não emerge no seio de uma problemática teórica e parece, em parte, terminar com a solução encontrada. (Praia et al, 2002) consideram que, em rutura com esta visão de pendor empirista-indutivista, importa que os professores em formação possam tomar consciência da construção dinâmica do conhecimento, das suas limitações, da constante luta em busca da verdade não de certezas, mas de um melhor e mais útil conhecimento.

Os alunos, muitas vezes, não sabem do que andam à procura e ainda que tentem dar um nexos aos seus conhecimentos fazem-no desgarradamente, por parcelas, já que lhes falta um fio condutor, um organizador, um problema que unifique as ideias. Em particular, no trabalho experimental, os estudantes executam tarefas sem saber para onde caminham e que respostas hão-de dar e a quê. (*ibidem*). Segundo observam estes autores:

Os problemas devem, de preferência, ser colocados pelos alunos, ou por eles assumidos, ou seja, devem-nos sentir como seus, terem significado pessoal, pois só assim temos a razoável certeza de que correspondem a dúvidas, a interrogações, a inquietações – de acordo com o seu nível de desenvolvimento e de conhecimentos (*ibidem*: 46).

C. As teorias em Ciência

As teorias científicas, enquanto versões em construção ao longo dos tempos, evidenciam as mudanças e a complexidade das relações entre os conceitos, assim como as próprias visões das comunidades científicas de determinada época. Merecem, pois, um tratamento cuidado no ensino, procurando-se através do exercício da sua construção uma compreensão mais autêntica das dificuldades e dos obstáculos por que passam até se imporem na comunidade científica. Elas são as peças essenciais na construção de uma determinada área científica, o que em grande parte determina os problemas a investigar, as metodologias a desenvolver e os referenciais para avaliar dos resultados da investigação. Concordando com (Praia et al, 2002) as teorias são as melhores explicações sobre o mundo num determinado tempo. Não são intemporais mas também não vagueiam e mudam ao longo dos tempos sem orientação. Em cada época, determinadas disciplinas científicas desenvolvem-se através de teorias centrais. Importa, pois, que elas não se apresentem descaracterizadas no ensino, como simples descrições e às quais o professor dedica pouco tempo; às vezes não mais do que simples definições. Elas devem constituir uma referência para a seleção e a organização dos conteúdos científicos, devendo ser um elemento central para a compreensão da ciência, enquanto projeto: antropológico, social, cultural, axiológico, ético.

Os materiais didáticos intencionalmente estruturados para a exploração das mudanças ocorridas com as teorias ajudam a compreender os caminhos por que passam desde o seu nascimento até ao seu desmoronamento. Duschl (1997) indica que são instrumentos úteis para os professores de Ciências melhor planejarem o ensino destacando de entre as características das teorias científicas as seguintes:

1. Mecanismos relativos à sua mudança;
2. Critérios para as classificar;
3. Procedimentos para as avaliar;
4. Pontos de vista de teorias rivais.

No que se refere à Educação em Ciência deve evitar-se a excessiva simplificação da estrutura e do papel desempenhado pela teoria, já que quando tal acontece está a dar-se uma ideia de ciência finalizada, como retórica de conclusões, não se evidenciando a complexidade da sua construção antes reforçando-se uma visão autoritária da ciência, não se dando realmente relevo à ideia de um questionamento contínuo, de dúvida, em face da forma final do produto final apresentado. A mudança de teoria é, pois, um elemento natural

em todas as disciplinas e o desafio que é feito aos professores consiste em captar, sobretudo, o carácter evolutivo, não linear do conhecimento científico (Giere, 2010).

O dinamismo da Ciência está presente neste longo caminhar, enquanto conquista humana, num percurso histórico que nos ajuda a compreender melhor as suas vicissitudes. O que está em causa é evitar que a atividade científica seja apenas apresentada como informação final ou mesmo um mero conhecimento adquirido, sem a necessária compreensão de como se lá chegou, dos processos e dos contextos.

D. A observação e a teoria em Ciência

A perspectiva epistemológica quase sempre implícita e algumas vezes explícita em currículos de ciências é de raiz tendencialmente empirista-indutivista. (Praia et al, 2002) afirmam que foi esta a conceção herdada do positivismo e que está implícita em recomendações que se fazem aos alunos: façam observações repetidas, observem com atenção, seleccionem as observações importantes... A questão não é, naturalmente, de desvalorizar o papel da observação em ciência ou no ensino das ciências mas sim de reapreciar o seu papel e estatuto na construção do conhecimento.

Segundo os empiristas clássicos a ciência começa com a observação, devendo o observador registar de um modo fidedigno tudo aquilo que pode ver, ouvir, etc., para a partir daí estabelecer uma série de enunciados dos quais derivam as leis e as teorias científicas que vão constituir o conhecimento científico. No empirismo clássico garante-se a possibilidade de controlo da teoria científica com base nos dados observacionais neutros, isto é, destituídos da componente teórica sendo mesmo recusada qualquer interpretação que ultrapasse, estritamente, a observação. Estas conceções arrastam consequências em nível do ensino, para quem os factos científicos passam a dar significado às teorias, sendo a observação a etapa mais importante do designado método científico (*ibidem*).

Os professores exigem observações precisas, metódicas, repetidas; no entanto, a observação meticulosa faz crer aos alunos que a aprendizagem foi de imediato atingida e que os conceitos foram compreendidos e construídos a partir das observações. Esta ideia, segundo Hodson (1992), defendida pelos empiristas, tem implícita outra, a de que nada entra na mente a não ser pelos sentidos e de que a mente é uma *tábua rasa* onde os sentidos gravam um registo fiel e verdadeiro do mundo. Porém, as mentes não estão em branco, pois nós interpretamos os dados sensoriais, que a mente apreende, como se fossem

conhecimentos anteriores. O autor acrescenta que “tudo o que chega à consciência é profundo e completamente ajustado, simplificado, esquematizado e interpretado” (*ibidem*: 55).

A observação científica é, pois, uma ferramenta usada pelos investigadores e que se reveste de características diferentes das observações usadas no quotidiano. A observação científica *versus* observação de senso comum implica, pois, uma discussão pertinente. A observação não é, sistematicamente, o ponto de partida, mas mesmo que o fosse em determinado contexto específico, deve ser sempre considerada provisória, não podendo envolver compromisso com a verdade e muito menos com a certeza.

Considera-se que, as observações científicas são perceções que envolvem quase sempre alguma preparação prévia. Frequentemente, uma refinada e longa preparação prévia. Elas não se realizam em função da atenção espontânea, muito pelo contrário, é de grande importância a definição prévia daquilo que se pretende observar. Ou seja: ver tem muito que se lhe diga. A ideia de um observador neutro, despido de preconceções é um mito. Observar implica sempre uma escolha. Assim, o facto científico supõe sempre uma intenção, uma seleção criteriosa e fundamentada, uma escolha da forma como representar o próprio facto. O facto científico é, assim, dependente da elaboração teórica e sua interpretação e as relações que sustenta com outros factos são consideradas, necessariamente, dentro de um mesmo sistema coerente e congruente com a realidade que procura explicar. A observação é assim entendida como um processo seletivo, estando a pertinência duma observação ligada ao contexto do próprio estudo, tornando-se necessário ter já alguma ideia à partida do que se espera observar. “Nós vemos o mundo através das lentes teóricas constituídas a partir do conhecimento anterior” (Praia et al., 2002: 67).

A par destas ideias há que reconhecer que a complexidade concetual dos elementos a ter em consideração quando se observa depende dos próprios níveis de desenvolvimento dos alunos, pois o quadro teórico a mobilizar tem um grau de complexidade variável. Por isso, não se pode rejeitar a observação quando se trata de assuntos de alguma complexidade, já que é em confronto com esta que muitas vezes se está em condições de lutar contra muitas das ideias que os alunos já possuem.

II.9.2. A especificidade da formação de professores na área das Ciências da Natureza

A política de formação de professores em Angola, como já foi referido, repousa em dois níveis de formação: o nível da Formação Superior, cujos professores exercem a atividade no 2º Ciclo do Ensino Secundário e, eventualmente, nas classes iniciais (Artigos 19 e 30, Lei nº 13/01); o nível de Formação Média, que se realiza nas Escolas de Magistério Primário, cuja vocação é a formação de professores das classes iniciais e nas Escolas de Formação de Professores (EFP), ex-Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), que formam professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Importa sinalizar, que os formandos em nível superior estão legitimados a atuar em todos os subsistemas de ensino não superior e superior.

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), criado pelo Decreto nº 7/09, de 12 de Maio de 2009 na formação da nova rede universitária, é uma Instituição do Ensino Superior que tem por missão formar futuros professores para atuarem 2º ciclo do Ensino Secundário em Angola nas diferentes especialidades. Destas especialidades faz parte as Ciências da Natureza (Biologia e Geografia), afetos ao Departamento de Ciências da Natureza num período de formação que compreende quatro anos, seguido de um estágio curricular (Regime Académico, artigo 34º) de seis meses, nas escolas do 2º ciclo do ensino secundário. Para obter o grau de licenciado é necessário fazer um relatório de estágio e uma aula demonstrativa perante um júri nomeado pelo diretor geral da Instituição acima referida. Sendo assim, subteme-se que os cursos de formação de professores de nível superior apresentam planos curriculares que contemplem possibilidades de atuação nos subsistemas do ensino não superior.

A forma como a Biologia e a Geografia são lecionadas nas escolas depende de muitos fatores, essencialmente relacionados com a formação dos professores e com o conteúdo dos programas curriculares e dos testes ou exames normalizados. Estes fatores influenciam direta ou indiretamente o conteúdo e as abordagens do ensino da disciplina, assim como as atividades científicas desenvolvidas na sala de aula.

O objetivo da formação de professores é capacitá-los com métodos, técnicas e estratégias para trabalhar com os alunos nos processos de ensino-aprendizagem que concorram para uma aprendizagem de qualidade capaz de responder as exigências da sociedade atual e um mundo globalizado. Para que isto ocorra, e na continuidade do que afirmámos já neste trabalho, é necessário que no percurso da formação inicial destes

futuros professores não tenham aprendido apenas aspetos teóricos, mas sim, tenham existido condições para aliarem a teoria com a prática por meio de trabalhos práticos, de campo, experimentais e laboratoriais e se tenham socializado adequadamente com a profissão.

Segundo Berezuki, et al (2009: 2818) “um professor de Ciências durante a sua formação precisa aprender a desenvolver e diferenciar trabalho prático, experimental, laboratorial e de campo para ser capaz de realizar uma educação científica de qualidade com os seus alunos”. Os mesmos autores afirmam como a formação acompanhada destas modalidades concorre para a formação científica dos alunos e constituem a base sólida dos futuros professores trabalharem em sala de aula com os seus alunos, motivando-os para a aprendizagem.

De acordo com Dourado (2006), cada uma destas modalidades apresenta o seu valor didático ao ensino das Ciências, por promover nos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que se podem agrupar nas seguintes vertentes: atitudes (trabalho em grupo, espírito científico, motivação e interesse em aprender); procedimentos (capacidade de observação de fenómenos, aprendizagem de técnicas de trabalho de campo); laboratorial (capacidade de resolução de problemas e saber manipular os materiais); concetual (explicar os vários fenómenos, construir conceitos a partir dos fenómenos observados).

Os trabalhos práticos de campo e laboratorial são utilizados com mais frequência nos cursos de Biologia e Geografia ou seja em Ciências Naturais. Estas atividades, quando bem sistematizadas e conduzidas (Berezuki et al, 2009), permitem aos próprios alunos criarem situações que lhes permitem avaliar os materiais e procedimentos utilizados, formular as suas hipóteses, repensar as suas ideias e tomar as suas decisões, desenvolvendo deste modo um espírito científico e investigativo adequados a um ensino de qualidade.

Silva (2002) define trabalho prático (de campo) como toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento fora da sala de aula através da concretização de experiências que promovam a observação, o contacto, o registo, a decisão e representações, bem como a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, isto é, constitui um processo intelectual (*ibidem*: 2). A mesma autora refere-se que fazer trabalho de campo é dar a possibilidade para articular a teoria com a prática, abrir caminho para a reflexão necessária à construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a realidade das Ciências Naturais.

Como já nos referimos anteriormente, a educação e ensino em Angola é regulado pela Lei de Bases aprovado em Dezembro de 2001, na qual na sua estrutura integra o Sistema de Formação de Professores. Neste Sistema a formação de professores constitui uma área que merece uma atenção especial pelo Executivo Angolano, reconhecido como essencial para a melhoria de qualidade de ensino no País. Deste modo a preparação de professores para atuarem no Ensino Secundário constitui um desafio para o ISCED, no contexto das condições do desenvolvimento económico que se impõem a um país em vias de desenvolvimento depois de longos anos de guerra e destruição.

Assumindo este compromisso a formação inicial de professores deve contribuir para que os futuros professores aprendam a pensar, a refletir, aprendam os conceitos básicos da área de conhecimentos da sua área de especialização que permitira a aprendizagem autónoma e a pesquisa. E a materialização deste compromisso na formação dos futuros professores implica aliar a teoria com a prática. Estes foram, pois, aspetos que tivemos em consideração na realização da componente empírica a que se refere este trabalho.

CAPÍTULO III

UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA

III.1. A formação de professores em Angola

A Formação de Professores é uma área do Sistema de Educação que tem merecido atenção especial das autoridades angolanas, fruto das atuais exigências da ciência e da técnica e do compromisso assumido pelo governo angolano em erradicar o analfabetismo. Para isto, pretende-se uma educação de qualidade para todos os cidadãos, considerando isto como via essencial para responder às orientações expressas nas Recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação (Chocolate, 2011).

Em Angola a Lei de Bases nº 13/01 de 31 de Dezembro constitui o principal documento que rege o sistema da educação e que determina que a formação de professores deverá ser feita pelas Instituições do ensino superior, enquanto os professores do 1º ciclo do ensino secundário são ainda formados pelos institutos médios normais de educação atualmente denominadas escolas de formação de professores (EFP) - ponto 1 do Artigo 25º - com o objetivo de se conseguir um maior número de qualificados profissionalmente. Estes profissionais exercem as suas funções no ensino primário e o 1º ciclo do ensino Secundário Artigo 26º da LBSE nº 13/01 do sistema da educação de Angola.

De acordo com esta Lei de Bases, artigo 27º, e para o cumprimento das orientações educativas, é estabelecido que terminada a formação se espera que seja alcançado um nível do saber, do ser e do saber-fazer. Segundo o mesmo documento, a educação constitui um processo que prepara o indivíduo para responder às exigências da sociedade e em todas as suas vertentes que vão desde a política, social, económica e cultural. Para tal, dentro dos objetivos estabelecidos, este documento normativo legal torna claro a responsabilidade atribuída às escolas de formação de professores com vista a prepararem futuros professores/as capazes de atuarem nas várias situações, com o fim de se criar uma sociedade capaz de acompanhar o desenvolvimento científico-tecnológico e globalizado. Desta feita, acresce cada vez mais a necessidade das instituições de formação inicial de professores ajustarem o perfil de saída dos formados aos objetivos definidos pela LBSE, mais especificamente ao que se refere com a melhoria da qualidade do ensino. A este aspeto também se referiu atualmente o Presidente da República de Angola dizendo que “a nossa aposta é melhorar a qualidade de ensino a todos os níveis em especial no 1º ciclo e no ensino secundário”. Para a concretização destes propósitos, o currículo da formação de professores para os diferentes níveis de ensino, do Ensino Primário e do 1º ciclo do Ensino

Secundário, deve incorporar não só disciplinas que permitem a continuação dos estudos nos níveis subsequentes, mas também outros variados conhecimentos práticos que facilitam o desenvolvimento da atividade profissional do docente.

Como já referimos, os ISCED asseguram a formação inicial de professores para o 2º Ciclo do Ensino Secundário no que diz respeito às disciplinas não tecnológicas ou de formação geral e das disciplinas relacionadas com os Institutos Normais de Educação. Asseguram, especialmente: pedagogia, psicologia, filosofia, matemática, biologia, física, química, história, geografia, sociologia, português, francês e inglês. Paralelamente existem ainda os Centros Provinciais de Superação que fazem diversas ações que se enquadram na formação permanente tais como:

- Agregação Pedagógica;
- Aperfeiçoamento.

Melhorar a qualidade e a eficiência da formação de professores tornou-se, nos dias de hoje, um imperativo de todos os sistemas educativos como afirmam Rodrigues & Esteves (1993) e Angola não podia fugir a esse imperativo, por isso está a procurar formar os seus profissionais docentes. Mas para o melhor cumprimento do que se referiu acima é imperioso que esses formados sejam posteriormente profissionalmente colocados de acordo com as suas formações ou especialidades.

Outro aspeto a reter como relevante é o que diz respeito às pesquisas sobre esta temática e que mostra que em Angola os estudos à volta da formação inicial de professores ainda tem escassa produção. Também os estudos sobre a formação inicial de professores têm-se centrado na formação de professores nas diferentes disciplinas ou especialidades, mas poucos estudos apontam para a formação inicial de professores. Encontram-se alguns trabalhos de dissertação de mestrado e de doutoramento em áreas específicas mas, pela dimensão do nosso País, essa produção ainda deixa muito a desejar. Sendo o objetivo de Angola proporcionar às novas gerações uma melhor educação, não se pode deixar de melhorar a formação de professores, que são os responsáveis pela qualidade dessa educação (Estrela et al, 2002).

III.2. Organização curricular dos cursos de formação de professores de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo.

O curso de Licenciatura em Ciências da Educação, com a opção Biologia e Geografia, oferecido pelo ISCED dá ao estudante uma formação para atuar como professor-educador, habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho. A proposta pedagógica do curso pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do professor. Por isso, assegura um fluxo curricular que contempla um conjunto de conteúdos obrigatórios para o processo de formação dos alunos segundo se apresenta nos seguintes planos curriculares.

PLANO DE ESTUDO DE BIOLOGIA

1. Grau conferido pelo Curso: Licenciatura

2. Duração normal do curso: 9 semestre

(4 anos letivos e 1 semestre de estágio curricular).

3. Áreas científicas, distribuição percentual e unidades de crédito.

- Área científica principal: Disciplinas de Biologia =55,6%
- **Áreas Científicas complementarem:**
- Ciências Psicopedagógicas 24,4%
- Ciências Exactas 11,1%;
- Línguas 8,9 %.

4 Condições à concessão do grau:

- Aprovação a todas as disciplinas do curso e na defesa do trabalho de fim de curso.

5. Saída profissional:

- Professor de Biologia e Ciências da Natureza nos diferentes níveis de ensino

6. Trabalho de fim de curso: características do trabalho

- 1- Estágio curricular de seis meses com:
 - a) Apresentação de um relatório de estágio
 - b) Apresentação de uma aula metodológica demonstrativa

2- Apresentação de uma dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar e de interesse social relacionado com a área científica principal do curso.

I. Plano de estudo

Quadro 2. Plano de estudo da Licenciatura em Biologia no ISCED

<i>DISCIPLINAS 1º ANO</i>	<i>REGIME</i>			<i>HORAS SEMANAIS</i>				<i>TOTAL DE HORAS</i>		<i>UC</i>
	<i>A</i>	<i>1ºS</i>	<i>2ºS</i>	<i>T</i>	<i>TP</i>	<i>P</i>	<i>Total</i>	<i>S</i>	<i>A</i>	
MATEMÁTICA GERAL		1			3		3	45		3
QUÍMICA GERAL		1			3		3	45		3
PEDAGOGIA GERAL		1		3	1		4	60		4
PSICOLOGIA GERAL		1		3			3	45		3
LÍNGUA ESTRANGEIRA I	1			2	2		4		120	4
PORTUGUÊS I	1			2	2		4		120	4
ANACORDADOS	1			2	4		6		180	6
CITOLOGIA		1		1	4		5	75		5
INFORMÁTICA	1			1	3	2	6		180	6
MET. DA INV. CIENTIFICA	1			2	3	1	6		180	6
FÍSICA GERAL			1		3		3	45		3
QUÍMICA ORGÂNICA			1	3			3	45		3
DIDÁCTICA GERAL			1		3		3	45		3
PSIC. DO DESENVOLVIMENTO			1		3		3	45		3
BOTÂNICA GERAL			1		4		4	60		4
HISTOLOGIA GERAL			1		4		4	60		5
TOTAL	5	5	6	19	42	5	64	570	780	65
<i>DISCIPLINAS 2º ANO</i>	<i>REGIME</i>			<i>HORAS SEMANAIS</i>				<i>TOTAL DE HORAS</i>		<i>UC</i>
	<i>A</i>	<i>1ºS</i>	<i>2ºS</i>	<i>T</i>	<i>TP</i>	<i>P</i>	<i>Total</i>	<i>S</i>	<i>A</i>	
PLANTAS INFERIORES		1			4		4	60		5
PLANTAS SUPERIORES			1		4		4	60		5
DIDÁTICA DE BIOLOGIA	1			4	4				240	8
PSICOLOGIA PEDAGÓGICA		1		3				45		3
LÍNGUA ESTRANGEIRA II	1			2	2				120	4
PORTUGUÊS II	1			2	2				120	4
CORDADOS	1			4	4		8		240	8
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA			1		3		3	45		3
BIOQUÍMICA	1				4		4		90	6
ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO	1			3			3	45		4

EMBRIOLOGIA		1			3	1	4	60		7
DEONTOLOGIA E ÉTICA PROFISSIONA			1		3		3	45		3
TOTAL	6	3	3	18	33	1	52	360	810	60
<i>DISCIPLINAS 3º ANO</i>	<i>REGIME</i>			<i>HORAS SEMANAIS</i>				<i>TOTAL DE HORAS</i>		<i>UC</i>
	<i>A</i>	<i>1ºS</i>	<i>2ºS</i>	<i>T</i>	<i>TP</i>	<i>P</i>	<i>Total</i>	<i>S</i>	<i>A</i>	
FISIOLOGIA ANIMAL	1			4	4		8		240	7
FISIOLOGIA VEGETAL	1			4	4		8		240	7
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	1				6	6	12		360	12
GENÉTICA MOLECULAR CLÁSSICA				4	4		8		240	7
GESTÃO E INSPECÇÃO EM EDUCAÇÃO		1			3		3	45		3
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR					3	3	6		180	6
BIOFÍSICA	1				4		4		120	4
RELATÓRIO			1			10	10	120		10
ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA	1			2	4	2	8		240	7
MICROBIOLOGIA			1		4		4	60		7
TOTAL	5	1	2	14	36	21	71	225	1620	70
<i>DISCIPLINAS 4º ANO</i>	<i>REGIME</i>			<i>HORAS SEMANAIS</i>				<i>TOTAL DE HORAS</i>		<i>UC</i>
	<i>A</i>	<i>1ºS</i>	<i>2ºS</i>	<i>T</i>	<i>TP</i>	<i>P</i>	<i>Total</i>	<i>S</i>	<i>A</i>	
ECOLOGIA GERAL		1		4			4	60		4
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	1				6	6	12		360	12
TEORIA DA EVOLUÇÃO			1	3		1	4	60		8
PALEONTOLOGIA GERAL		1		3		1	4	60		7
ANTROPOLOGIA FÍSICA		1		3	1		4	60		7
HISTÓRIA DE ANGOLA	1			3			3		90	3
SOCIOLOGIA DE EDUCAÇÃO		1		4			4	45		4
ESTÁGIO CURRICULAR		1			4	6	10		240	12
TOTAL	2	5	1	20	11	14	45	285	690	57

Quadro 3. Disciplinas com precedência do curso de Biologia

<i>Disciplinas:</i>	<i>DEPENDÊNCIA DA APROVAÇÃO A:</i>
Matemática Geral	Física Geral
Química Geral	Química Orgânica
Pedagogia Geral	Didática Geral
Psicologia Geral	Psicologia do Desenvolvimento
Língua Estrangeira I	Língua estrangeira II
Português I	Português II
Histologia Geral	Embriologia
Citologia	Histologia, Botânica Geral, Genética Molecular Clássica e Microbiologia
Metodologia de Investigação Científica	Metodologia de Investigação Educativa
Física Geral	Biofísica
Didática Geral	Didática de Biologia
Química Orgânica	Bioquímica
Psic. De Desenvolvimento	Psicologia Pedagógica
Botânica Geral	Plantas Inferiores
Acordados	Cordados
Plantas Inferiores	Plantas Superiores
Plantas Superiores	Fisiologia Vegetal
Didática da Biologia	Prática Pedagógica I
Cordados	Anatomia e Fisiologia Animal
Metodologia de Investigação Educativa	Relatório
Bioquímica	Genética Molecular e Clássica
Embriologia	Fisiologia e Anatomia Humana
Fisiologia Animal	Paleontologia e Ecologia
Fisiologia Vegetal	Paleontologia e Ecologia Geral
Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica II
Microbiologia	Ecologia Geral

A reprovação em qualquer disciplina condiciona a inscrição no quarto ano.

PLANO DE ESTUDO DE GEOGRAFIA

1. Grau conferido pelo Curso: Licenciatura

2. Duração normal do curso: 9 semestres

4 Anos letivos e um semestre de estágio curricular

3. Áreas científicas, distribuição percentual e unidades de crédito.

– Área científica principal: Geografia = 45,6%

3.1. Áreas Científicas Complementares

– Ciências Psicopedagógicas = 30,8%

– Ciências Exactas = 12,5%;

– Línguas = 8,3%

4. Condições à concessão do grau:

- Aprovação a todas as disciplinas do curso e na defesa do trabalho de fim de curso.

5. Saída Profissional: professor de Geografia e ciências da natureza nos diferentes níveis de ensino

6. Trabalho de fim de curso: caraterísticas do trabalho

1. Estágio de seis meses com:

a) Apresentação de um relatório de estágio

b) Apresentação de uma aula metodológica demonstrativa

2. Apresentação de uma dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar e de interesse social relacionado com a área científica principal do curso.

– Tempo de Duração: 12 meses.

– Caraterísticas do trabalho de fim curso: Dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar relacionado com a área Científica principal do Curso.

– Número de disciplinas com precedências: 16

– Indicação das disciplinas com precedência (ver Quadro 4)

Quadro 4. Disciplinas com precedência do curso de Geografia

<i>Disciplinas</i>	<i>A reprovação de cadeira impede a inscrição a:</i>
Matemática Geral	Física Geral
Química Geral	Química Inorgânica
Pedagogia Geral	Didáctica Geral
Psicologia Geral	Psicologia do Desenvolvimento
Língua Estrangeira I	Língua Estrangeira II
Português I	Português II
Geomorfologia	Elementos de Cosmografia e Climatologia
Metodologia de Investigação Científica	Metodologia de Investigação Educativa
Didáctica Geral	Didáctica da Geografia
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Pedagógica
Elementos de Cosmografia e Climatologia	Geografia Física Geral III
Hidrogeografia	Biogeografia
Didáctica de Geografia	Prática Pedagógica I
Geografia Económica e Social	Geografia Económica de Angola
Metodologia de Investigação Educativa	Relatório
Cartografia	Geografia Física dos Continentes

II. Plano de estudo

Quadro 5. Plano de estudo da Licenciatura em Geografia no ISCED

<i>DISCIPLINAS 1º ANO</i>	<i>REGIME</i>			<i>HORAS SEMANAIS</i>				<i>TOTAL DE HORAS</i>		<i>UC</i>
	<i>A</i>	<i>1ºS</i>	<i>2ºS</i>	<i>T</i>	<i>TP</i>	<i>P</i>	<i>Total</i>	<i>S</i>	<i>A</i>	
MATEMÁTICA GERAL		1			3		3	45		3
QUÍMICA GERAL		1		2	2		4	60		4

PEDAGOGIA GERAL		1		3	1		4	60		4
PSICOLOGIA GERAL		1		3			3	45		3
LÍNGUA ESTRANGEIRA I	1			2	2		4		120	4
PORTUGUÊS I	1			2	2		4		120	4
ELEMENTOS DE COSMOGRAFIA E CLIMATOLOGIA		1		2		2	4	60		6
GEOMORFOLOGIA			1	2		2	4	60		6
MET. DA INV. CIENTIFICA	1			1		1	4		120	4
INFORMÁTICA	1			1	2	1	4		120	4
FÍSICA GERAL			1	1	2	2	3	45		4
QUÍMICA INORGÂNICA			1	1		2	3	45		6
DIDÁCTICA GERAL			1		3		3	45		3
PSIC. DO DESENVOLVIMENTO			1		3		3	45		3
TOTAL				20	20	10	50	510	480	58
DISCIPLINAS 2º ANO	REGIME			HORAS SEMANAIS				TOTAL DE HORAS		UC
	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	S	A	
HIGROGEOGRAFIA		1		2	2	2	6	90		6
BIOGEOGRAFIA			1	3	1		4	60		6
DIDÁTICA DA GEOGRAFIA	1			2	2		4		120	6
PSICOLIGIA PEDAGÓGICA		1			3		3	45		3
LÍNGUA ESTRAGEIRA II	1			1	2	1	4		120	4
PORTUGUÊS II	1			2	2		4		120	4
GEOGRAFIA ECONOMICA E SOCIAL	1			4	1	1	6		180	6
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA		1			2	2	4	60		4
GEOLOGIA GERAL E HISTÓRIA	1			4	1	1	6		180	6
ESTATISTICA APLICADA A EDUCAÇÃO			1	2	2		4	60		4
CARTOGRAFIA	1			4	1		5		150	5
TOPOGRAFIA	1			2	2		4		120	6
DEONTOLOGIA E ÉTICA PROFISSIONAL			1	3			3	45		3
TOTAL				29	21	7	57	360	990	63
DISCIPLINAS 3º ANO	REGIME			HORAS SEMANAIS				TOTAL DE HORAS		UC
	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	S	A	
GEOGRAFIA FÍSICA DE ANGOLA		1		4		2	6	90		6

GEOGRÁFICA ECONOMICA DE ANGOLA			1	4		2	6	90		6
GESTÃO INSPEÇÃO EDUCAÇÃO		1			3		3	45		3
HISTÓRIA DE ÁFRICA	1			3			3		90	3
PRÁTICA DE CAMPO INTEGRAL I			1			6	6	90		6
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	1				3	1	4		120	4
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	1				6	6	12		360	12
GEOGRAFIA FÍSICA DOS CONTINENTES	1			4		4	8		240	6
RELATÓRIO			1		10		10	150		12
DEMOGRAFIA			1	3		3	6	90		5
TOTAL				18	22	24	64	555	810	63
DISCIPLINAS 4º ANO	REGIME			HORAS SEMANAIS				TOTAL DE HORAS		UC
	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	S	A	
MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO DA GEOGRAFIA FÍSICA		1			3	3	6	90		5
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	1				6	6	12		360	12
ORDENAMENTO DE TERRITÓRIO		1			3	3	6	90		5
GESTÃO AMBIENTAL	1			3	3		6		180	5
SISTEMA DE INFORMAÇÃO GEOGRAFICA			1		2	2	4	48		3
MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO DA GEOGRAFIA ECONÓMICA			1		3	3	6	90		5
SEMINÁRIOS ESPECIALIZADOS	1				3	3	6		144	6
PRÁTICA DE CAMPO INTEGRAL II			1		6	6	12	180		12
HISTÓRIA DE ANGOLA	1			3			3		72	3
ESTÁGIO CURRICULAR				4	6		10	240		12
TOTAL				10	35	36	71	738	756	68

Analisando os planos curriculares de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, concluímos que apresentam um conjunto de disciplinas voltadas, na sua maioria, para uma formação teórica. No curso de Geografia as práticas de campo aparecem no 3º e no 4º ano. Nos planos curriculares de Biologia não aparece trabalho prático de uma forma sistemática e planificada. A Prática Pedagógica como disciplina nuclear para a formação de professores, tendo por referência as ideias que apresentámos no referencial teórico deste

trabalho, deveria iniciar-se pelo menos desde que o futuro-professor inicia a sua formação, uma vez que é essencial para a promoção de competências e habilidades que favorecem o percurso profissional docente. Nota-se também não existirem muitas possibilidades no plano de estudos para uma adequada articulação entre a teoria e a prática. É bem sabido que o professor deve ser um profissional capacitado com conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos numa instituição de formação. Os conhecimentos teóricos são essenciais para o exercício docente mas os conhecimentos teóricos não são bastantes para a resolução das situações do quotidiano sem que a eles seja associada a relação entre a teoria e a prática, e na qual o professor passa a entrar no domínio do saber-fazer (Cardoso, 2012: 55). Assim sendo o “plano curricular reflete o enciclopedismo e academicismo” (*ibidem*).

O que estamos a reconhecer é que o plano curricular dos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo exigem novas reformulações que se apoiem nos modelos atuais voltados para as questões mais práticas, atendendo a que o desenvolvimento de competências profissionais dos docentes desta área científica decorrem de aprendizagens muitas vezes construídas a partir da observação e da experimentação contínuas e sistemáticas e do enfrentamento de situações reais.

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos seguidos no decorrer da investigação a que se refere este trabalho. Para isso, depois de especificado o objetivo do estudo, são justificadas as opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes com quem os dados foram recolhidos, as técnicas e procedimentos de recolha e tratamento de dados e as categorias de análise construídas a partir das respostas dos inquiridos. Descrevemos também os princípios éticos a ter em conta em qualquer investigação na área de Ciências Sociais e Humanas e que foram por nós cumpridos.

IV. 1 – Fundamentação teórica das opções metodológicas e dos procedimentos seguidos

Como foi referido na introdução a este trabalho, a investigação realizada teve por objetivo produzir conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, ao exercício de uma docência que responda às exigências da atual sociedade angolana. Neste sentido, a investigação realizou-se no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED) que, como já foi também referido, é uma Instituição Pública de Ensino Superior vocacionada para a formação inicial de professores para o 2º ciclo do ensino secundário. Os dados recolhidos pretenderam também estabelecer relações entre a formação inicial que os estudantes, futuros professores, recebem nesta instituição e as condições que encontram no exercício da docência, bem como as exigências que a profissão coloca para responder às mudanças da sociedade atual.

A realização do estudo, numa orientação qualitativa/interpretativa (Bardin, 2011; Tuckman, 2000; Bogdan e Biklen, 1994) e focada no caso do ISCED do Huambo permitiu caracterizar a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia nesta Instituição de Ensino Superior e perspetivar modos de a melhorar. Optámos pela abordagem qualitativa por considerarmos ser o processo que permite melhor compreender a problemática recorrendo às descrições em pormenor dos dados obtidos, a partir das informações e descrições de situações e dos relatos dos professores e estudantes, futuros

professores. Neste contexto, a característica da análise qualitativa presta-se ao propósito deste estudo, por se basear na análise de palavras e de textos e não apenas em números.

IV.2 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais uma vez que deles depende, em grande parte, a qualidade da investigação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008: 186), os procedimentos e instrumentos de pesquisa dependem “*dos objetivos da investigação, do modo de análise e das características do campo de análise*”. Seguindo a mesma ideia os mesmos autores afirmam que a recolha de dados é o processo para obter informações de diversas fontes de modo a permitir passar de um nível de conhecimentos para o outro nível de conhecimentos de uma dada situação, cujos objetivos tenham sido claramente definidos por forma a dar as necessárias garantias de validade. Nesta linha de pensamento, e atendendo a que a nossa investigação é de natureza qualitativa, selecionamos como instrumentos de pesquisa para a recolha de dados questionário e entrevista.

IV.2.1- Inquérito por questionário

Um dos procedimentos usados, neste estudo, para a recolha de dados foi o inquérito por questionário (Quivy e Campenhoudt 2008; Gil, 1999; Hill, 2012; Menezes, 2013) por o considerarmos adequado à nossa investigação e permitir interrogar um grande número de pessoas em simultâneo. O questionário para Quivy e Campenhoudt (2008) e (Hill, 2012; Menezes, 2013) é uma técnica de recolha de dados que consiste em apresentar a um conjunto de inquiridos perguntas relativas a situações de interesse do investigador e dos objetivos do estudo que realiza, sendo as perguntas apresentadas por escrito com o objetivo das informações possibilitarem o acesso a um *corpus* de dados consistente que favoreça a compreensão do objeto ou situação em estudo. O anonimato das pessoas inquiridas é apresentado por estes autores como uma grande vantagem do questionário quando se pretende que as pessoas se expressem sem receio das consequências. Outras vantagens do inquérito por questionário são reduzir o tempo de recolha de dados; favorecendo, muitas vezes, a predisposição dos inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião durante o preenchimento do questionário e evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Apesar destas vantagens, o recurso aos questionários (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189) também apresenta desvantagens na sua utilização, tais como: não oferece garantia de

que todos os inquiridos devolvam o questionário; pode ocorrer uma elevada taxa de perguntas sem respostas e, pelo facto de não serem identificados, impossibilita o acesso aos pesquisados; não permite esclarecer as opiniões dos respondentes quando não estejam claras.

Segundo estes últimos autores, através do acesso ao que as pessoas pensam torna-se possível entrecruzar dados e proceder a uma interpretação mais consistente do fenómeno. Para isso, no questionário, de acordo com os objetivos do estudo, podem constar perguntas fechadas e perguntas abertas. No primeiro caso, ao inquirido são apresentadas perguntas e respostas de livre escolha elaboradas a partir do referencial teórico e do conhecimento da realidade em questão, decorrente da inserção do pesquisador ou de um levantamento de dados prévio. Nesse tipo de pergunta pode haver ou não espaço para justificar ou explicitar melhor a resposta. As perguntas fechadas permitem direcionar a pesquisa para determinadas questões, embora tendo também em consideração o referencial teórico sobre o tema e o conhecimento prévio sobre o contexto a investigar. O tratamento dos dados recolhidos, e uma vez que as respostas facilitam a quantificação dos dados, permite fazer uma análise estatística (Almeida, e Pinto, 1995; Quivy e Campenhoudt, 2008; Gil, 1999).

O recurso a este tipo de perguntas pode, no entanto, limitar o aparecimento de novas informações sobre o fenómeno em estudo, não previstas pelo pesquisador. Por isso, segundo Amado (2013), o uso de perguntas abertas é de grande importância na investigação qualitativa uma vez que permite aos inquiridos exprimir de uma forma livre as suas informações, experiências subjetivas e representações acerca do tema de interesse do investigador trazendo dados mais ricos do que os obtidos em informações adquiridas pelas perguntas fechadas. As perguntas abertas permitem que o inquirido escreva a sua resposta sem restrições e devem ser redigidas de tal forma que não contenham nenhuma pista sobre a interpretação do pesquisador a respeito do fenómeno em estudo, influenciando assim o mínimo possível a opinião dos participantes (Tuckman, 2002).

Em resumo as vantagens e as desvantagens das perguntas abertas e fechadas segundo Hill (2012: 94) são:

Vantagens das perguntas abertas:

- Podem dar mais informação;
- Muitas vezes dão informação mais rica e detalhada;
- Por vezes dão informações inesperadas;

Desvantagens das perguntas abertas:

- Muitas vezes as respostas têm de ser interpretadas;

- É preciso muito tempo para codificar as respostas;
- Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na «interpretação» e codificação das respostas;
- As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo.

Os mesmos autores apontam vantagens e desvantagens das perguntas fechadas:

Vantagens das perguntas fechadas:

- É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas;
- Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada.

Desvantagens das perguntas fechadas:

- Por vezes a informação das respostas é pouco «rica»;

A variante do questionário a que recorremos foi de “administração direta” na medida em que cada participante recebeu em mãos o questionário e o preencheu tendo a investigadora o cuidado de antes explicar detalhadamente todas as informações úteis para evitar equívocos no seu preenchimento e de orientar o aplicador a quem se recorreu sobre o instrumento de modo a que os inquiridos pudessem esclarecer alguma dúvida surgida.

O questionário, antes de ser aplicado definitivamente, ou depois da sua elaboração (Gil,1999; Hill, 2012; Menezes, 2013), foi sujeito a uma prova preliminar – pré-teste para se evitar algumas falhas na sua redação e assegurar a sua validade e a precisão bem como a clareza e precisão das perguntas e dos termos utilizados. Para além destes cuidados relativos à formulação das perguntas, o pré-teste permitiu rever: desdobramento das perguntas; ordem das perguntas; introdução ao questionário. Este pré-teste de aplicação de um questionário foi realizado através de um estudo exploratório realizado em 2013.

No que se refere ao questionário definitivo, e com a intenção de obter um retorno favorável do número de devoluções aos questionários foram aplicados pela investigadora com o auxílio do supervisor de estágio em uma reunião com os estagiários de Biologia e de Geografia, anteriormente prevista, obtendo-se o retorno de 85,2% dos estudantes. Os que faltaram foram inquiridos em outra reunião destinada ao sorteio dos temas de exame com o auxílio do Chefe do Departamento de Ciências da Natureza e, em alguns casos, eles próprios acusaram a abstenção. Essa atitude mostra interesse em responder ao inquérito e a valorização da pesquisa pelos formandos. Para os professores formadores, a distribuição foi feita de escola a escola, onde decorre o estágio, e posteriormente foi feita a sua recolha. A dificuldade foi de obter retorno de todos os questionários dos professores formadores.

Considerando o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a opinião dos formandos sobre a formação oferecida pelo ISCED de Huambo, dando maior liberdade para que se expressassem restringindo ao máximo possível a influência do investigador, optou-se por um questionário constituído maioritariamente de perguntas abertas e por uma minoria de perguntas fechadas (Menezes, 2013; Gil, 1999). Utilizámos nas perguntas fechadas as respostas por categorias e a escala de cinco níveis em que cada inquirido poderia escolher o que correspondesse a sua opinião.

É de salientar que o questionário foi aplicado com a autorização das coordenações das Escolas e com o compromisso de os dados recolhidos servirem apenas para fins académicos, guardando-se o anonimato dos sujeitos participantes na investigação e retornando-se os resultados aos participantes do estudo e ao coletivo escolar.

Participantes no inquérito por questionário

A população a que se refere este estudo diz respeito a estudantes, futuros professores/as, em estágio nos cursos de formação inicial de professores de Biologia e de Geografia matriculados em 2014 (nos períodos regular e pós-laboral) no ISCED do Huambo, com todo o plano curricular concluído, assim como professores orientadores desses estágios, nas escolas, e professores do ensino secundário formados neste ISCED. No que se refere aos estudantes, essa população é constituída por: 50 estudante do curso de Geografia regular, dos quais 35 são elementos masculinos e 15 femininos; 38 estudantes do cursos de Geografia do período pós-laboral, sendo 25 masculinos e 13 femininos, o que perfaz um total de 88 estagiários. Deste número obtivemos o retorno do questionário de 75 (85,2%) estagiários. Dos restantes, 14,8% não participaram do estudo por estarem com alguma pendência no plano curricular, fugindo aos critérios definidos para a amostra.

Do curso de Biologia, no total de 32 estagiários do curso regular, 21 são do sexo masculino e 11 do feminino. Desta área do conhecimento, no ano da recolha de dados (2014) não havia estudantes em estágio no curso pós-laboral. Dos do curso regular, 22 estagiários preencheram o questionário. Igualmente neste grupo, alguns estudantes não participaram do estudo por apresentarem alguma pendência no plano curricular, fugindo dos critérios estabelecidos para integrarem o estudo.

Compuseram também a amostra um total de 30 professores formadores das Escolas do 2º ciclo do ensino secundário, selecionadas pelo Ministério da Educação onde decorreu o estágio dos estudantes, futuros professores de Biologia e de Geografia, e que os

acompanham neste início do exercício da docência, sendo 15 professores formadores de Biologia e 15 professores formadores de Geografia. Fizeram ainda parte desta investigação professores formados no ISCED no total de 60 dos quais 30 professores formados em Biologia e 30 professores formados em Geografia e que já desempenham a profissão docente em diferentes escolas do 2º ciclo do ensino secundário. Estes professores foram selecionados a partir de uma amostragem espontânea alcançada através de indicação de egressos do curso.

A definição das amostras estudadas foram determinadas tendo como objetivo assegurar a qualidade dos dados recolhidos. Para o cumprimento deste objetivo foram realizadas visitas às instituições escolares a fim de explicar os objetivos da investigação e obter consentimento de participação das respetivas direções das escolas, no caso dos estagiários e professores formadores. Por outro lado foi definido critério de inclusão para a participação no estudo tal como: os participantes pertencerem aos cursos de Biologia e de Geografia.

As respostas às perguntas fechadas foram analisadas por estatística simples e as relativas às perguntas abertas por análise de conteúdo (Bardin, 2011). No caso do procedimento de recolha de dados que aqui está a ser referido, e por se tratar de um inquérito por questionário escrito, a análise de conteúdo dos discursos que exprimem a opinião dos inquiridos, foi analisada na sua relação com os objetivos que orientam a investigação. É a partir dessa análise que é caracterizada a formação inicial e as condições que oferece para um exercício docente que, positivamente, responda às exigências da sociedade angolana no quadro dos objetivos definidos para o sistema educativo.

IV.2.2. Entrevista

As entrevistas tiveram como objetivo aceder às opiniões dos estagiários, professores formadores e professores formados no ISCED de modo a aprofundar pontos de vista enunciados nos inquéritos por questionário. Esta técnica de recolha de dados é muito usada para recolher informações em investigação por, ao haver um contacto direto com a pessoa entrevistada ser possível clarificar os pontos de vista expressos. De acordo com Morgado (2012),” a entrevista é uma das técnicas de recolher dados, utilizado para obter informações em investigação cuja finalidade é procurar compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões ou situações (*ibidem*: 72).

Visando obter informações através de perguntas a colocar ao entrevistado que podem ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas, Coutinho (2014) considera que a entrevista constitui uma poderosa técnica de recolha de informações, uma vez que permite uma interação direta de informação entre o entrevistador e o investigador, possibilitando desta forma conseguir a obtenção de dados que o inquérito por questionário não permite.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 134), “a entrevista em todas as situações é utilizada para recolher informações descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Na forma de a concretizar, refira-se que a entrevista parte sempre do investigador e não do entrevistado devendo referir-se diretamente ao tema de investigação de interesse do investigador, seguindo o objetivo do estudo e não o da pessoa entrevistada. É desta forma que se fala da entrevista semi-diretiva ou semiestruturada.

Os métodos da entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 192), distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, ao contrário do inquérito por questionário. Instaure-se desta forma uma troca direta entre o entrevistado e o investigador, durante a qual o entrevistado exprime as suas perceções de um acontecimento ou de um tema ou ainda de uma situação, e na qual o investigador facilita essa expressão, evitando que ela se afaste dos objetivos da investigação e permita ao investigador aceder a um grau máximo de informações.

Tradicionalmente (Bardin, 2011; Morgado, 2012; Quivy e Campenhoudt, 2008; Amado, 2013; Bogdan e Biklen, 1994), as entrevistas classificam-se de acordo com o seu grau de estruturação em entrevistas estruturadas e entrevistas semiestruturadas. Neste estudo a variante da entrevista utilizada foi a semiestruturada ou semi-diretiva no sentido em que foi estruturada por uma série de perguntas-guia do tipo aberto. Este tipo de entrevista permite que o entrevistador, tanto quanto possível segundo Quivy e Campenhoudt (2008:192), «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente e de livre vontade com as suas palavras, como desejar e pela ordem que lhe convier, cabendo apenas ao investigador esforçar-se por encaminhar a entrevista aos objetivos da investigação cada vez que o entrevistador deles se afastar e por colocar as perguntas nas que o entrevistador não chega por si só no momento mais apropriado aos objetivos.

Participantes na entrevista

Os sujeitos que participaram na entrevista foram: 1 (um) estudante estagiário de Biologia e 1 (um) estudante estagiário de Geografia; 1(um) professor formado pelo ISCED do Huambo, de Biologia e 1 (um) de Geografia; 1(um) professor de Biologia e 1 (um) professor de Geografia da escola do 2º ciclo que acompanha os estagiários, perfazendo um total de seis (6) entrevistas. A sua seleção passou pelo contacto com os coordenadores de disciplinas que selecionaram os sujeitos para a entrevista. Na atmosfera calma, sem interferências, no início da entrevista motivámos o entrevistado, informámos os objetivos da entrevista e garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. A tabela 2 apresenta uma caracterização dos participantes das entrevistas.

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados

Cód.	Perfil	Dados sobre a trajetória académica/profissional
EstB	Estagiária de Biologia	Cursou anteriormente a escola de formação de professores (IMNE) de ensino médio, especialidade Biologia/Química. É professora desde 2005, mas neste momento está a lecionar Língua Portuguesa. Início da formação inicial no ISCED na especialidade de Biologia em 2009, repetiu o primeiro e o segundo ano devido a problemas pessoais.
EstG	Estagiário de Geografia	Fez o curso básico de formação de professores. Posteriormente foi fazer o PUNIV na área de ciências exatas. Atualmente está a lecionar História. Fez o curso de Geografia no ISCED, teve dificuldade nos dois primeiros anos devido ao plano de estudos e às cadeiras que não são da área específica do curso. As dificuldades são atribuídas, também, à adaptação ao curso e à falta de bases.
FB	Formado de Biologia	Licenciado em Biologia, em 2011. Possui 5 anos de experiência como professor de Biologia. Frequentou a escola de formação de professores no Ensino Médio, especialidade de Bio/Química.
FG	Formado de Geografia	Frequentou a escola de formação de professores no Ensino Médio Licenciado em Ciências da Educação pelo ISCED, Huambo, especialidade Geografia, conclusão em 2013. Atualmente leciona Geografia. Possui 8 anos de experiência como professor, 6 dos quais a ensinar Inglês.
FDBio	Formadora de Biologia	Licenciada em Biologia, conclusão em 2005. Possui 19 anos de experiência docente, dos quais 7 na área da Biologia.
FDGeo	Formador de Geografia	Formado pelo ISCED, especialidade de Geografia, conclusão em 2005. Possui 11 anos de experiência docente na área de

	Geografia.
--	------------

A entrevista obedeceu ao grau de estrutura semiestruturada, por parecer a mais adequada à investigação e por permitir maior segurança ao investigador. Estas foram conduzidas através de um guião onde se encontraram algumas questões gerais que nos permitiram levantar uma série de assuntos sobre a área da investigação mediante as respostas dadas pelos entrevistados. De acordo com este argumento, Bogdan & Biklen (1994) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos ou podem ser guiadas por questões gerais. Para o entrevistado sentir-se a vontade, escolhemos um local calmo e de forma individual para que cada um expressasse à vontade as suas opiniões. Como as informações foram gravadas e depois transcritas, antes pedimos a autorização aos entrevistados para a gravação das suas informações. As entrevistas foram gravadas para evitar fugas de informação, atendendo a que as informações recolhidas são importantes e relevantes tanto para o entrevistador como para o entrevistado. As entrevistas duraram em média vinte minutos e os depoimentos dos professores foram gravados e posteriormente, transcritos na íntegra. Para garantir o anonimato e a confidencialidade das entrevistas, foi atribuído um número de código a cada entrevistado.

A análise dos dados foi realizada com base no método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Este método baseia-se num grupo de técnicas de análises dos discursos, cujo objetivo principal é sistematizar indicadores que expressem as representações, sentidos e significados subjacentes nas mensagens enunciadas pelos entrevistados. Para realização da análise de conteúdo, procederam-se às seguintes etapas:

- a) Pré-análise: realizou-se a transcrição literal das seis entrevistas realizadas com os professores formados em Biologia e Geografia, dos futuros professores (estagiários) de Biologia e de Geografia e dos professores formadores das escolas do 2^a ciclo do ensino Secundário Ciências, que resultou na constituição do “corpus” documental a ser analisado. Em seguida procedeu-se à leitura flutuante do mesmo, estabelecendo um código para cada uma das entrevistas;
- b) Exploração do material: foram extraídas unidades de significado no texto, com base no referencial teórico adotado. Posteriormente estas unidades de significado constituíram-se em unidades de registo;

c) Categorização: organizaram-se as unidades de registo em categorias e subcategorias, de acordo com os discursos dos professores, as quais constituíram eixos temáticos para a análise.

IV.2.3. Análise de conteúdo

Segundo Oliveira *et al* (2003) a análise de conteúdo, no contexto da produção de conhecimentos, é um instrumento de análise interpretativa, é ainda uma técnica de investigação antiga pois o início da sua utilização remonta a 1789 nos Estados Unidos. Passou a ser considerado como método de estudo nas décadas 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais. A atitude de interpretar, segundo estes autores, é característica do ser humano que deseja atingir o conhecimento a partir dos textos sagrados ou misteriosos como forma de colocar a sua observação sobre um dado fenómeno. Com o desenvolvimento da Ciência, esta atitude interpretativa passou a ter a necessidade de adequá-la às normas científicas.

Segundo Bardin (2011: 140), a análise de conteúdo é uma técnica utilizada para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de uma determinada comunicação verbal ou não verbal ou de um determinado tema que se propõe investigar. A escolha deste procedimento está no facto de que possibilita a exploração de mensagens e informações, de acordo com Moraes (1999: s/p), “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) tem as raízes nos Estados Unidos no departamento de Ciências Políticas, a partir de problemas surgidos com a segunda Guerra Mundial e a busca de soluções. Segundo Bardin (2011), Harold Lasswell foi o primeiro investigador que aparece na história de análise de conteúdo ao realizar análises de conteúdos de imprensa e de propaganda em 1915 nos Estados Unidos. A atitude interpretativa que surge dessa técnica de análise diferencia-se da hermenêutica. Os problemas causados pela Segunda Guerra Mundial favoreceram os estudos empíricos que utilizaram a técnica de análise de conteúdo no campo político, sob a forma de pesquisas pragmáticas. A complexidade inerente aos dados contribuiu para emergir uma nova maneira de interpretar os objetos investigados. Posteriormente, a partir dos estudos desse autor, cresceu o número de investigadores interessados no estudo sobre a análise de conteúdo.

As regras de análise de conteúdo elaboradas por Lasswell e Berelsson (1952), este último nos anos 40-50, segundo Bardin (2011), contribuíram para a sistematização do método. Os trabalhos de Lasswell e Berelson podem ser considerados a origem da análise de conteúdo e a sua sistematização foi cada vez mais dando consistência à validade dos procedimentos e dos resultados desta abordagem, a partir de mecanismos para verificar a fidelidade dos codificadores, permitindo ser possível medir a eficiência ou a produtividade da análise. Tal método foi evoluindo até que nos anos setenta apareceu uma nova tecnologia, uma técnica prática de análise de conteúdo, através do uso do computador, a qual facilita a utilização de testes estatísticos por permitir o tratamento dos dados considerando paralelamente o cruzamento de inúmeras variáveis. Precisamente em 1977 (Mozzato & Grzybovski, 2011), Bardin publicou a sua obra intitulada *L'analyse de contenu* na qual o método foi revisto com mais pormenores, servindo de orientação e principal referência até aos dias de hoje. A partir da publicação desta obra, a análise de conteúdo toma como base a conceitualização de Bardin que define análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2011: 44).

Diante do até aqui exposto, utilizamos as palavras de Bardin para definir a análise de conteúdo como: “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2011: 20). E deste modo, permite “identificar o que está sendo dito a respeito de uma determinada comunicação verbal ou não verbal ou de um determinado tema que se propõe investigar” (*ibidem*: 140).

Partindo deste conceito, concluímos que a análise de conteúdo é uma técnica de analisar as informações ou comunicações ou ainda das leituras dos dados recolhidos pelo investigador de modo mais aprofundado do que se percebe a um primeiro olhar. Este procedimento deve ser adotada, segundo Amado (2013), quando o investigador deseja compreender e apreender algo a partir das informações fornecidas pelos sujeitos integrantes de sua amostra ou no caso da observação participante, o que o próprio investigador registou nos seus cadernos, ou ainda em documentos escritos ou retirados de algum arquivo, possibilitando fazer inferências interpretativas a partir das informações

recebidas ou escritas e organizadas em categorias para tornar ainda mais clara a compreensão dos mesmos.

É uma metodologia que tem de ser compreendida como um método que segue princípios específicos e que, segundo Moraes (1999), se coloca ao serviço da resposta ao problema e dos objetivos da pesquisa, para a partir deste procedimento propiciar a obtenção dos resultados pretendidos no projeto de investigação. Focalizada mais especificamente na análise qualitativa, mesmo entendendo que também poderá ser aplicada em estudos quantitativos, a análise de conteúdo, segundo esta autora, constitui-se de cinco etapas:

- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 - Interpretação.

A preparação das informações implica que quem investiga organize o material voltando-se novamente à definição do problema e aos objetivos de modo a interpretar o modo como os dados poderão ser utilizados.

A unitarização ou transformação do conteúdo em unidades tem por objetivo agrupar os dados tendo por critério as semelhanças a partir do sentido identificado.

A categorização é o procedimento de agrupar dados classificando-os por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. A categorização é portanto um processo que consiste em transformar os dados recolhidos e agrupá-los de acordo com as suas características comuns e que tem como objetivo fornecer uma síntese dos dados brutos construindo-se então os significados. Neste trabalho a categorização foi uma operação através do qual os dados recolhidos foram classificados e reduzidos após terem sido considerados pertinentes e relevantes, de forma a reconfigurar o material para responder aos objetivos da temática da investigação.

A descrição pode ser definida como o ato de desenvolver para o leitor a sua relação com os dados e com as teorias que o sustentam.

A interpretação permite ao investigador dar explicações dos dados recolhidos, isto é segundo Moraes (1999), a interpretação é a etapa em que o investigador procura uma compreensão mais aprofundada do conteúdo. Esta autora destaca ainda que a análise do

material não se processa de forma sequencial e linear mas cíclica e circular. Ou seja, a familiaridade com o material e o manuseio dos dados é que permitem enxergar cada vez mais e melhor, extraindo dos dados um significado coerente com os objetivos de pesquisa e com o escopo teórico. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (*ibidem*).

Foi tendo estas ideias por referência que utilizamos a análise de conteúdo. No caso do estudo a que se refere este trabalho, a análise de conteúdo levou em consideração os discursos que exprimiram a opinião dos inquiridos, e foram analisados na sua relação com os objetivos que orientam a investigação. É a partir dessa análise que caracterizamos a formação inicial de professores que está a ocorrer no ISCED do Huambo e as condições que oferece para um exercício docente que, positivamente, responda às exigências da sociedade angolana no quadro dos objetivos definidos para o sistema educativo.

PARTE II

A COMPONENTE EMPÍRICA DO ESTUDO

Esta segunda parte do trabalho apresenta os dados empíricos relativos às opiniões de estudantes em estágio dos cursos de Biologia e de Geografia, professores que supervisionam o estágio e professores destas mesmas disciplinas formados pelo ISCED do Huambo. A análise interpretativa desses dados permite, nas considerações finais, responder às perguntas de partida e concretizar os objetivos a que nos propusemos com o estudo.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Introdução

Neste capítulo apresentamos o estudo exploratório relativo à componente empírica do trabalho e que serviu para apoiar a construção dos questionários de recolha de dados relativos à formação de professores no ISCED do Huambo e a sua relação com os motivos para a escolha desta profissão, bem como as condições que favorecem a sua concretização de acordo com as exigências que se colocam à docência nos dias de hoje. O objetivo do estudo exploratório foi analisar a adequação dos itens do questionário aos objetivos da investigação e obter pistas para corrigir as deficiências identificadas. Apresentamos ainda o estudo que se seguiu a esta fase exploratória e na base do qual se tecem as considerações finais relativas à formação inicial de professores dos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo.

V.1. – O estudo exploratório

A pesquisa exploratória tem como finalidade levar o investigador a familiarizar-se com um problema pouco explorado para torná-lo explicável para os estudos posteriores (Menezes, 2013; Gil, 1999). Neste âmbito, a realização de um estudo exploratório sobre o tema a investigar, neste trabalho de investigação, teve o objetivo de explorar as ideias sobre o que pensam os estudantes, futuros professores e os professores formadores das escolas onde esses estudantes realizam o estágio, bem como professores já em exercício sobre a formação inicial vivida no ISCED do Huambo. Foram estas informações que permitiram adequar o estudo que teve como universo de pesquisa os professores em formação inicial, estudantes-futuros professores de Biologia e de Geografia, os professores formados nos anos anteriores para lecionarem Biologia e Geografia no 2º ciclo do ensino secundário, bem como os professores formadores das escolas onde ocorreu o estágio curricular desses estudantes, futuros professores.

O inquérito por questionário aplicado, na fase exploratória, a este conjunto de pessoas permitiu conhecer: a motivação destes estudantes para serem professores; a forma como encaram o trabalho docente e os sentidos que lhe atribuem; as condições que têm para realizar esse trabalho; as relações entre a formação inicial e as situações que vivem no quotidiano do exercício docente. Mas, principalmente, o que permitiu foi recolher

informação sobre a adequação do questionário aos objetivos de investigação a que diz respeito este trabalho investigativo.

O questionário, constituído por perguntas abertas de escolha múltipla e perguntas fechadas, foi aplicado em Setembro de 2013 a 25 estagiários de Geografia, 24 estagiários de Biologia, a 25 professores formados em Geografia e 25 professores formados em Biologia e a 8 professores formadores de Biologia e a 10 professores formadores de Geografia. Para o seu preenchimento, optámos por distribuí-los em mão (administração direta) aproveitando o dia da reunião de concertação com os estagiários. Depois de uma interação com o questionário, explicou-se o seu objetivo e clarificaram-se as dúvidas apresentadas. Para os professores formadores, a distribuição foi feita de escola a escola, onde decorrem estágios e posteriormente foi feita a sua recolha. Para os professores formados também a distribuição foi feita de escola a escola. As respostas foram anónimas e os estagiários responderam individualmente e não na presença da investigadora.

Para a análise da adequação do questionário aos objetivos do estudo que aqui se apresenta foram tidas em consideração as dúvidas expressas por estes respondentes bem como a análise das respostas fechadas e abertas dadas por respondentes. Foi tido em consideração, por exemplo, o facto de algumas perguntas terem sido respondidas de forma pouco consistente não permitindo obter informação necessária aos objetivos do estudo. A análise das respostas às perguntas fechadas foi feita por estatística simples e a análise das respostas às perguntas abertas por análise de conteúdo. Em síntese este estudo exploratório teve os seguintes objetivos:

- Analisar opiniões de professores formadores das escolas do 2º ciclo onde se realiza o estágio e as opiniões de estudantes, futuros professores, bem como de professores formados no ISCED nos anos anteriores sobre a adequação da formação inicial que está a ser concretizada no ISCED.
- Obter informação sobre a adequação dos questionários a aplicar a cada um destes grupos (estagiários, formadores e professores recém-formados) aos objetivos do estudo.

Dos dados recolhidos apresentam-se aqui, essencialmente, as sugestões feitas pelos professores formadores, estagiários e professores formados no ISCED para a melhoria da qualidade da formação e do exercício profissional. As opiniões dos professores formadores foram as seguintes:

- Curta duração do estágio
- Os estagiários têm pouco tempo de aulas com a turma, talvez o 4º ano devesse ser apenas para o estágio sem mais aulas académicas;
- Débil acompanhamento dos professores do ISCED aos estudantes por razões de horário de trabalho docente;
- Falta de domínio de conhecimentos de alguns conteúdos, por parte dos estagiários.

Para melhorar o processo do estágio, os professores formadores apresentaram as seguintes sugestões:

- Prolongar o tempo de estágio, principalmente para os estudantes que vêm dos cursos Pré-Universitários que nunca tiveram contacto com a sala de aulas;
- Realizar encontros periódicos entre professores formadores das escolas e os professores do ISCED;
- Participação dos professores formadores das escolas do 2º ciclo na planificação do trabalho dos estagiários e outros encontros relacionados com a docência.

Por sua vez, os estudantes, futuros professores, também deram as suas sugestões, a saber:

- Durante a formação, aliar a teoria com a prática nas disciplinas específicas;
- Familiarizar-se com a escola antes de começar o estágio;
- O pedido das escolas onde ocorrerá o estágio deve ser feito muito antes para não encurtar o tempo do estágio;
- Deve haver uma estreita relação entre os professores formadores com a Instituição de formação (ISCED);
- Ganhar experiência do trabalho docente com os professores mais antigos;
- Promover a investigação científica no seio dos estudantes, através de jornadas científicas, palestras e seminários investigativos;
- Dar mais tempo às práticas pedagógicas, às didáticas e aos métodos de ensino, a partir do 1º ano, que são disciplina chave para formar um profissional da educação;
- Equipar a Instituição com bibliotecas, internet e laboratórios;

- Promover trocas de experiências com os estudantes de outros ISCED através de jornadas científicas e congressos.

As opiniões dos professores formados resumem-se no seguinte:

- Dar maior carga horária às disciplinas de metodologias e às didáticas, consideradas a base da docência;
- Aliar a teoria com a prática, o que passa por equipamentos próprios de laboratórios e trabalhos de campo;
- Abrir cursos de mestrado e doutoramento a nível local para que os estudantes que já terminaram possam prosseguir a sua formação;
- Assegurar que os professores colocados nas escolas secundárias lecionem as disciplinas de acordo com a sua área de formação.

Os dados obtidos permitiram saber que, para melhorar a formação inicial de professores do ISCED do Huambo, de modo a que os professores possam ter um desempenho profissional adequado às exigências da profissão docente é preciso:

- Promover a investigação científica no seio dos docentes e dos alunos e atualizar os seus conhecimentos científicos;
- Aumentar as situações de contato dos estudantes com situações escolares e de exercício da docência;
- Promover uma troca de experiências com os outros ISCED por meio de Congressos nacionais e jornadas.

Poderá ainda ser melhorada a formação inicial de professores se forem criadas condições para o exercício da docência ao nível de:

- Diminuição do número de alunos nas salas de aulas;
- Equipar as escolas com os laboratórios, bibliotecas e outros meios que apoiem o ensino e a aprendizagem;
- Criação dos cursos de mestrado e de doutoramento que permitam a continuação de estudos dos professores;
- Realização de ações de formação contínua dos professores que permitam uma atualização de conhecimentos.

Este estudo exploratório, para além desta informação que corresponde a um dos objetivos do estudo a que esta tese diz respeito, permitiu conhecer alterações a introduzir

nos questionários a aplicar no estudo final. Permitiu ainda ter em consideração dificuldades que se colocam à receção dos questionários entregues bem como formas de motivar os respondentes para o preenchimento dos questionários na sua totalidade. Por outro lado, nos questionários finais, e como no ponto seguinte é referido, houve o cuidado de não serem respondidos pelas mesmas pessoas que o fizeram neste estudo exploratório. Para isso, foram escolhidas outras escolas de estágio que não tinham sido contempladas neste estudo exploratório, sendo os estudantes estagiários também outros já que a sua aplicação ocorreu no ano académico seguinte.

V. 2. Percepções de estagiários, ex-alunos e professores formadores sobre a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo

Este ponto do trabalho tem como finalidade apresentar a análise dos dados obtidos nesta investigação, tendo como objetivo responder as perguntas da pesquisa apresentadas a partir da aplicação dos questionários e das entrevistas a: professores formadores das escolas onde decorreram os estágios; estudantes estagiários dos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo; professores formados no ISCED do Huambo a desempenhar a docência em escolas do ensino secundário. Os dados obtidos permitiram perceber a opinião destes inquiridos sobre a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia que está a ser assegurada pelo ISCED do Huambo e, assim, obter informação que pode contribuir para a melhorar. Esses dados obtidos a partir dos questionários e das entrevistas são neste ponto V.2 apresentados e analisados.

V.2.1. Percepções de estudantes estagiários

Neste ponto do trabalho, depois da caracterização dos estagiários quanto ao sexo, curso frequentado e formação anterior, apresentamos motivos que justificam a escolha da profissão docente e as suas percepções sobre a formação que estão a ter no ISCED do Huambo.

V.2.1.1-Caraterização dos estudantes

Tabela 3 – Sexo dos inqueridos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	69	71,1	71,1	71,1
	Feminino	28	28,9	28,9	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Como se constata pela tabela 3, dos 97 estagiários inquiridos 69 (71,1%) são do sexo masculino e 28 (28,9%) do sexo feminino, o que se pode compreender porque, nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, no ano em que realizámos a pesquisa, havia mais alunos do género masculino do que do género feminino.

Tabela 4 – Curso frequentado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Biologia	22	22,7	22,7	22,7
	Geografia	75	77,3	77,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Do total de inquiridos, a maior parte 75 (77,3%) dos respondentes é da área de Geografia, o que se justifica porque, em 2014, existiram estagiários desta área disciplinar a realizá-lo em cursos regulares e pós-laborais, enquanto no curso de Biologia somente existiram estagiários do curso regular (tabela 4).

Tabela 5 – Frequência anterior de um Curso de Formação de Professores

<i>Antes deste estágio, já tinha frequentado alguma formação de professores?</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	65	67,0	67,0	67,0
	Não	32	33,0	33,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

O elevado número de estagiários (65) que já tinham frequentado algum curso de formação de professores antes da formação no ISCED deve-se ao facto de que muitos deles vieram das antigas instituições de formação de professores de nível médio, ou dos Institutos Médios Normal de Educação (IMNE) que formam professores para o 1º ciclo do ensino secundário e Escolas de Formação de Professores (EFP) vinculadas a uma organização não-governamental denominada Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) que forma professores para o ensino primário para as zonas rurais, como foi referido na apresentação geral deste trabalho. Os demais estudantes, no total de 32, provêm dos cursos Pré-Universitários (PUNIV) ou ainda de outras Instituições de ensino de nível secundário ou equivalente (tabela 6).

Tabela 6 – Curso frequentado anteriormente pelos estagiários de Biologia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)	6	27	27	27
	Escola de formação de professores	7	32	32	59
	Outras (docência na função pública)	1	5	5	64
	Nenhum/Não especificou	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

A tabela 6 complementa as tabelas anteriores indicando as escolas de formação de professores frequentadas pelos estudantes do curso de Biologia. A leitura desses dados permite constatar que a maioria (32% dos 22 estagiários) provém da Escola de Formação de Professores, logo seguida (27% desses 22 estagiários) do caso daqueles que frequentaram o IMNE. Ou seja, 59% dos estagiários de Biologia inquiridos possuía, antes de frequentar o ISCED, formação de professores de nível médio. Isto compreende-se pelo facto de que o ISCED forma professores a nível Superior e os inquiridos pretendem obter o curso superior na formação docente.

Dos inquiridos, 8 não especificaram se já tinham frequentado alguma formação de professores. Apenas 1 estudante se indicou como docente e não especificou a formação anterior.

Tabela 7 – Curso frequentado anteriormente pelos estagiários de Geografia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)	23	31	27	31
	Escola de formação de professores	21	28	32	59
	Curso básico de formação docente	3	4	4	63
	Outras (Curso do Magistério)	1	1	5	64
	Nenhum/Não especificou	27	36	36	100
	Total	75	100	100	

Como a tabela 7 mostra, no caso dos estudantes do curso de Geografia a maior parte deles frequentaram as mesmas instituições de formação de professores que os estagiários do curso de Biologia (31% dos 75 estagiários frequentaram o IMNE e 28% a Escola de

formação de professores). É de ter em consideração que 36% dos estagiários deste curso não especificou qualquer curso anteriormente frequentado, o que pode significar, ou não, não terem tido esta experiência anterior.

Em síntese, conclui-se que o ISCED do Huambo está a formar professores que, muitos deles, já tiveram formação para a docência em cursos anteriores, embora de nível médio. Conclui-se também que o perfil de experiência com a docência destes estudantes é muito diversificado.

V.2.1.2 - Motivação para ser professor e suas concepções

Neste ponto apresentamos os discursos dos estagiários inquiridos relacionados com o que os motivou para o exercício docente, assim como as razões que os levaram a escolher o curso que frequentaram, organizando-os em categorias de resposta obtidas pelo tratamento de análise de conteúdo.

V.2.1.2.1 - Motivação para ser professor

Tabela 8 – Motivações para ser professor expresso pelos estudantes estagiários

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Motivações internas	Gosto pela disciplina	5 (25%)	25 (33%)	Bio
	Desejo de prosseguir os estudos	3 (14%)	0	44%
	Habilidade para ensinar	0	3 (4%)	Geo
	Vontade de investigar	0	1 (1%)	49%
	Vontade de partilhar conhecimentos	1 (5%)	5 (7%)	
Motivações externas	Influências (professores, amigos, familiares)	2 (9%)	5 (7%)	Bio
	Resposta a necessidades relacionadas com o país e a sociedade natal (desenvolvimento, suprimento da falta de professores)	9 (41%)	25 (33%)	50% Geo 40%

No que concerne à motivação para serem professores, foram identificadas duas grandes categorias: motivação interna e motivação externa (tabela 8). Dentro destas categorias, a análise de conteúdo das respostas dadas pelos estudantes estagiários permitiu identificar o conjunto de subcategorias a que a tabela 8 se refere.

Como se constata, existe um certo equilíbrio entre as motivações internas e as motivações externas para estes estudantes terem escolhido ser professor. No entanto, os estudantes do curso de Biologia expressam mais motivações de ordem externa do que os de Geografia. De entre essas motivações externas, é de realçar a referência a “necessidades relacionadas com o País e a Sociedade natal”. A influência de professores, amigos e

familiares é também um aspeto referido, enquanto razões de motivação externa, embora apresentadas com menos frequência. Já nas motivações internas o que é de destacar também são as referências aos “gosto pela disciplina”, tanto no caso dos estudantes de Geografia como nos estudantes de Biologia. As subcategorias menos referenciadas foram a “habilidade para ensinar” e a “vontade de investigar” que até só foram focadas pelos estudantes de Geografia. Para clarificar o tipo de justificações apresentadas pelos estudantes inquiridos sobre as motivações que os levaram a escolher a profissão professor construímos a tabela 9.

Tabela 9 – Exemplos de justificações para a escolha do curso apresentadas pelos estudantes

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Motivação para ser professor	Motivações internas	<p>“Desde criança gostei de ensinar” (EsTG36)</p> <p>“Nenhuma; vontade de continuar com a minha formação” (EsTB22)</p> <p>“A minha motivação foi ou é o facto de que, desde já, quis ter ou estar sempre em uma sala de aula perante um grupo de alunos ensinando e aprendendo com eles como é a vida no planeta terra” (EsTB8)</p> <p>“A vocação que eu tenho desde aos 14 anos” (EsTG48)</p> <p>“Investigar e partilhar os conhecimentos” (EsTG9)</p>	<p>Gosto</p> <p>Desejo de prosseguir os estudos</p> <p>Vocação, Habilidade para ensinar</p> <p>Vontade de investigar e de partilhar conhecimentos</p>
	Motivações externas	<p>“Durante o meu percurso estudantil até ao término do Médio, tive professores que despertaram em mim a motivação de ser professor” (EstB7)</p> <p>“A minha motivação foi de ver um professor que dava aulas com boa dedicação e expressão oral credível” (EsTG64)</p> <p>“Devido às dificuldades que a província enfrenta no que tange a falta de professores” (EstB15)</p> <p>“Para contribuir para o desenvolvimento da educação de Angola” (EsTG5)</p>	<p>Influências de outras pessoas</p> <p>Resposta a necessidades do país e da sociedade natal</p>

Como se depreende da leitura da tabela 9, nas motivações internas são referidas razões associadas ao gosto por ensinar desde criança, a vocação desde jovem, a motivação por professores que constituíram exemplos e o desejo de contribuir para o desenvolvimento da educação de Angola. Este último aspeto assumiu grande expressividade, pois 33% mostram preocupação em contribuir para o desenvolvimento do País. Por outro lado, estas manifestações revelam um forte senso de cidadania, seja decorrente da formação docente recebida ou de um apelo anterior, como consequência de um sentimento nacionalista que

se acirrou no período pós-guerra com repercussões positivas nos sentimentos em relação ao país.

Cabe também ressaltar o excelente momento político e económico existente no país no período da aplicação dos inquéritos, representado pelo grande investimento em educação, e mesmo em outras áreas, evidenciando aos próprios angolanos que o país estava em um caminho de desenvolvimento nunca antes vivenciado.

Diferentes motivações internas e externas também foram referidas nas entrevistas pelos estagiários de Geografia e de Biologia. As motivações internas expressas estavam relacionadas com vocação/interesse e gosto pela área. Por sua vez, as motivações externas, estavam de igual forma relacionadas com o exemplo de uma professora (EstB) e pela resposta às necessidades do país (EstG). Disto são exemplos as seguintes afirmações:

“Me enquadrei nesse rumo desde a quinta classe (...)“Tive uma professora muito boa de ciências da natureza. Então, o jeito dela de ser, isso me incentivou a ser professora” (EstB)

“Tive um sonho na infância que é de ser piloto e desejava viajar pelo mundo e atendendo às circunstâncias que o país viveu, não foi possível concretizar essa parte do curso de pilotagem, mas olhei que o curso de geografia é o motor principal da pilotagem. Isso levou-me a fazer o curso de geografia para viajar o mundo mesmo que não seja pelo ar, mas sim a partir daquilo que são os materiais de geografia. Nós temos como dizer onde fica a Ásia, onde fica a Europa (...)”

Desde sempre olhei para o universo da área onde eu vivia e havia muita falta de professores e isto motivou-me bastante porque o momento em que vê-se uma determinada formação que permitisse o exercício do professorado, e também dar o meu contributo à nova geração tendo em conta que a maior riqueza de um país passa pelo homem e é necessário que haja também professores com boas aptidões” (EstG)

Interessante é também conhecer as conceções de profissão docente que possuem estes estudantes estagiários. Para isso, questionámo-los apresentando a seguir o que estes futuros professores pensam sobre a profissão docente e o que significa para eles ser professor.

V.2.1.2.2 – Concepções acerca da profissão docente

Tabela 10 – Significado de ser professor

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Prestar um serviço à sociedade	Transformar o homem, mudar comportamentos, preparar futuras gerações. Ser espelho, moldar mentes, formar opiniões, influenciar personalidade. Construir a sociedade, contribuir para a mudança, servir de alicerce para outras áreas, impulsionar o desenvolvimento	10(45%)	39 (52%)	Bio 50% Geo 52%
	Estabelecer relação entre a família e a sociedade	1(5%)		
Educar, formar, ensinar	Instruir, transmitir saberes, valores e atitudes	5 (23%)	19 (25%)	Bio 28%
	Mediar conhecimentos, orientar, facilitar	4 (18%)	5 (7%)	Geo 33%
	Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem		1(1%)	
Ter ou assumir determinados atributos e características	Caraterísticas (paciente, amoroso, carinhoso, calmo, solidário)	3 (14%)	9 (12%)	Bio 46% Geo 32.3%
	Olhar para todos da mesma maneira			
	Ser capaz de acompanhar os avanços do mundo			
	Ser exemplar, ser puro			
	Ter conhecimentos, ser investigador, ver a realidade			
	Ter habilidade para ensinar			
	Papéis	7 (32%)	11 (15%)	
	pai			
	educador, mestre, conselheiro			
	construtor, artista, edificador do saber			
	porteiro			
	o que traz alguém à luz			
	Sentimentos		4 (5,3%)	
	orgulho (de estar em frente, dar propósito ao saber intelectual)			
	honra, amor, paixão pela profissão, responsabilidade			
Outras	Pôr em prática o que aprendeu		1 (1%)	Geo 1%

Relativamente às “concepções acerca da profissão docente” foram organizadas três subcategorias: “*prestar um serviço à sociedade*”; “*educar, formar, ensinar*”; “*ter ou assumir determinados atributos ou caraterísticas*”. Nestas concepções constatámos a

predominância da visão da profissão como um serviço, e que associamos na categoria *prestar um serviço à sociedade*. Esta justificação foi apontada por 10 dos 22 respondentes de Biologia e por 39 dos 75 de Geografia. Possivelmente tal posição significa que a profissão professor/a é interpretada como sendo funcionários do Estado. Por outro lado, percebe-se ainda uma interpretação romântica de que o/a professor/a pode sozinho mudar o mundo através da sua atuação. *Educar, formar, ensinar* é outra subcategoria representada por conceções que vão desde perspetivas associadas à mera instrução até à mediação e que é citado por 9 estudantes do curso de Biologia e 19 de Geografia.

A categoria *ter ou assumir determinados atributos e características* foi referenciada nos dois cursos com maior ênfase pelos estagiários da Geografia. A subcategoria “sentimentos”, dentro dessa mesma categoria, foi valorizada pelos estudantes de Geografia, sendo que os estagiários do curso de Biologia não se manifestaram a esse respeito. Esses dados talvez possam ser interpretados pelas diferenças entre as áreas em questão, com predomínio de uma visão mais voltada para os conteúdos na área da Biologia.

Nessa última categoria, os inquiridos apontaram inúmeros atributos, tais como competências e habilidades pertinentes ao exercício da profissão docente, em uma perspetiva conectada com o nosso tempo, embora em alguns aspetos pareçam ter uma visão idealizada desse profissional. A ideia da profissão como ocupada por pessoas com características anteriores ao ingresso na formação aparece em grande número, evidenciando uma posição de que a formação só complementa habilidades anteriores, nascidas com o indivíduo ou desenvolvidas antes da escolha da profissão.

Com a finalidade de justificar as interpretações que estamos a explicitar, apresentamos na tabela 11 respostas dos inquiridos sobre as conceções acerca da profissão docente.

Tabela 11 – Exemplos de enunciações acerca do significado de ser professor apresentadas pelos estudantes, futuros professores

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro	Categorias de resposta
Significado de ser professor	Prestar um serviço à sociedade	<p>“Ser professor é um homem preparado para fornecer o homem novo que para servir a sociedade” (EsTB1)</p> <p>“Ser professor para mim significa patriota combatente da linha frente, servidor amor a nação” (EsTG1)</p> <p>“Aquele que pode influenciar de forma intencional sobre a personalidade do aluno” (EsTG2)</p> <p>“Ser professor é ter a responsabilidade de mudar, moldar o homem para melhor servir em uma sociedade” (EsTB4)</p> <p>“É ser o elo de ligação entre a família e a sociedade” (EsTB5)</p>	<p>Transformar o homem, mudar comportamentos, preparar futuras gerações Ser espelho, moldar mentes, influenciar a personalidade.</p> <p>Construir a sociedade, impulsionar o desenvolvimento</p> <p>Estabelecer relação entre a família e a sociedade</p>
	Educar, formar, ensinar	<p>“Significa transmitir os conhecimentos, os valores e o saber fazer, aos alunos a sociedade e as famílias” (EsTB8)</p> <p>“Ser professor significa ser mediador do conhecimento no processo ensino aprendizagem” (EsTB7)</p> <p>“Significa ser educador, transmissor de conhecimentos, habilidades e capacidades” (EsTG40)</p> <p>“Significa ser facilitador da aprendizagem” (EsTG70)</p> <p>“Buscar soluções para a melhoria do ensino aprendizagem para uma educação de qualidade” (EsTG3)</p>	<p>Instruir, transmitir saberes, valores e atitudes</p> <p>Mediar conhecimentos, orientar, facilitar</p> <p>Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem</p>
	Ter ou assumir atributos ou características	<p>“Significa ser paciente, amorosos, carinhoso e calmo” (EsTB16)</p> <p>“É pai, educador, mestre é tudo” (EsTB8)</p>	<p>Ter determinadas características e sentimentos</p> <p>Assumir papéis</p>

No tocante à posição do professor como um mediador dos saberes e facilitador do processo de ensino-aprendizagem existe um equilíbrio entre as concepções expressas pelos estudantes de Biologia e as dos estudantes de Geografia. A preocupação com que os professores contribuam para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem foi referenciada por apenas um estudante do curso de Geografia.

Relativamente à entrevista, no que diz respeito ao significado de ser professor, os dois estagiários relacionaram a profissão com a assunção de papéis (“segunda mãe”; “ser pai”) e o exercício de funções (transmitir conhecimentos e atitudes, formar, preparar o homem, contribuir para a evolução do país), o que vai ao encontro dos dados recolhidos através dos questionários.

No ponto a seguir do trabalho, apresentamos, recorrendo às categorias de análise identificadas, as manifestações dos estagiários de Biologia e de Geografia relativas a: curso de formação inicial; preferência do curso frequentado; curso que gostaria de ter frequentado; razões que justificam a escolha do curso.

V.2.1.3 – O curso de formação inicial

Neste ponto damos conta das respostas dos estagiários relativas a: preferência pelo curso; aspetos relevantes da formação inicial; o que pensam sobre o plano curricular da formação inicial de professores implementado no ISCED do Huambo; estágios de formação.

V.2.1.3.1 - Preferência pelo curso

Tabela 12 – O curso que está frequentar é de sua preferência?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	89	91,8	91,8	91,8
	Não	7	7,2	7,2	99,0
	Não respondeu	1	1,0	1,0	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Quanto ao curso que estão a frequentar ser da sua preferência, obtivemos as respostas apresentadas na tabela 12. Do total de 97 inquiridos, 89 responderam que essa foi a sua primeira opção. Apenas 7 não tinham o curso agora em conclusão como preferência e 1 não respondeu. Esta representatividade deve-se a que muitos destes estudantes vêm das Escolas de Formação de Professores as quais oferecem cursos de nível médio nas seguintes opções: História/Geografia; Biologia/Química; Matemática/Física. Outros estudantes vindos dos cursos pré-universitários, de modo geral, fizeram os cursos de Ciências Humanas, Biológicas e Físicas. Esta condição, isto é, ter uma experiência em nível médio, facilita a escolha do curso a seguir quando chegam ao Ensino Superior, especificamente nos ISCED, dando continuidade aos mesmos cursos.

A tabela 13, complemento da tabela 12, mostra-nos os cursos preferidos pelos estudantes (sete) que, por razões de várias ordens, não frequentaram o curso da sua

preferência¹. Ou seja, a tabela mostra-nos os cursos nos quais estes estudantes gostariam de ter ingressado.

Tabela 13 - O curso que gostaria de ter frequentado

Estagiários de Biologia
Comunicação social
Matemática
Linguística Portuguesa/Sociologia
Estagiários de Geografia
Linguística Portuguesa
Direito
Matemática
Medicina
Enfermagem
História
“Cuidados a ter com o meio ambiente e saber o mundo que nos rodeia”

Entre esses 7 estudantes que disseram não estar no curso de preferência, alguns são jovens e ainda não atuam na área da docência, outros são professores mas expressam o sentimento de que se pudessem trocariam de profissão. Em relação aos demais estudantes, as razões para a escolha do curso estão representadas na tabela 14.

Tabela 14 – Razões que justificam a escolha do curso expressas pelos estagiários de Biologia e de Geografia

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Conteúdos	Relação com o ensino médio	6 (27%)	11 (15%)	Bio
	Desejo de compreensão e de aprofundar conhecimentos na área	2 (9%)	1 (1%)	72%
	Gosto pela disciplina, por questões relacionadas com a área do Curso	8 (36%)	38 (51%)	Geo 67%
Qualidade	Qualidade do curso	0	6 (8%)	Geo 8%
Caraterísticas pessoais e profissionais	Facilidade de aprendizagem, habilidades	0	1(1%)	Bio
	Experiência na docência	1 (5%)	0	5% Geo 1%
Influências externas	Amigos	1 (5%)	5(7%)	Bio
	Professores			5%
	Familiares			Geo 7%

¹ Cada estudante poderia mencionar dois cursos.

Nesta tabela 15 estão sistematizadas as razões apontadas pelos estudantes inquiridos para a escolha do curso e que, pela análise de conteúdo, foram estruturadas nas seguintes categorias: conteúdos; qualidade; características pessoais e profissionais; influências externas. Como se infere da leitura da tabela 15 a categoria mais referenciada como razão de escolha do curso foi dos “conteúdos”, na relação de 11 respostas de estudantes do curso de Geografia, dos 75 estagiários inquiridos, e 6 do curso de Biologia, dos 22 inquiridos. Tanto os estudantes de Geografia como os de Biologia se referem à escolha do curso por razões associadas ao “gosto pela disciplina” e à “relação com o ensino médio”. Aspectos relacionados com a facilidade de aprendizagem e a experiência na docência são pouco referidos e apenas no primeiro caso por uma resposta de um estudante de Geografia e no segundo por um estudante de Biologia.

É de realçar também que 6 dos 75 estudantes de Geografia referem como razões para a escolha do curso aspectos relacionados com a sua qualidade. Esta referência prende-se, entre outras razões, como é expresso na tabela 15, por ser um curso mais completo e ideal para o ramo de atividade em que labutam, associado à profissão docente e possuir “ferramentas adequadas” para produzir saberes nesta área e, segundo os inquiridos, por ser considerado um dos melhores na Instituição de formação de professores ISCED do Huambo.

Na tabela 15 apresentamos exemplos de justificações destes inquiridos para justificarem a razão da escolha do curso.

Tabela 15– Exemplos de justificações acerca da razão da escolha do curso

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Razões que justificam a escolha do curso	Conteúdo	<p>“É o curso que já venho a frequentar desde o ensino médio” (EsTB1)</p> <p>“Por se tratar de uma área transversal no que ao conhecimento diz respeito inclui aspetos físicos e socio económicos” (EsTG67)</p> <p>É tão interessante conhecer as componentes físico-económicas geográfico, visto que a ciência da natureza é vida quotidiana” (EsTG4)</p> <p>“Escolhi este curso porque desde já gostei de saber cada vez mais sobre os seres vivos e sua diversidade no planeta, logo para a nossa realidade no Huambo, só fazendo biologia” (EsTB7)</p>	<p>Relação com o ensino médio</p> <p>Transversalidade, Desejo de compreensão e de aprofundar conhecimentos na área</p> <p>Gosto pela disciplina, por questões relacionadas com a área do Curso</p>
	Qualidade	<p>“Por ser um curso bastante completo na instituição e também por ser um dos melhores” (EsTG25)</p> <p>“Porque penso ser o curso mais completo</p>	Qualidade do curso

	e ideal para o ramo de atividade em que labuto” (EsTG69)	
Caraterísticas pessoais e profissionais	“Escolhi este curso porque desde o ensino primário nunca tive dificuldades de perceber as ciências sociais” (EsTG53) “Por ser já professor. E ter ferramentas adequadas para saber na íntegra” (EsTB10)	Facilidade de aprendizagem, habilidades Experiência na docência
Influências	“Por me ter inspirado em alguns professores de geografia do ensino médio e gostar da ciências geográficas (EsTG6) “É que o meu amigo dedicava-se muito ao estudo da geografia para o ingresso a faculdade e desde aquela data passei a fazer o mesmo” (EsTG16)	Influência de amigos, familiares ou de professores

É de salientar que nas influências externas dos 75 estudantes de Geografia, 5 referem como razões da escolha do curso a inspiração proporcionada pelo convívio com os professores de Geografia do ensino médio, outros ainda a escolha partiu da influência de amigos e familiares, por valorizarem a docência ou por terem outros familiares nessa mesma área. O aspeto relacionado com “aprofundar conhecimentos nesta área” foi referenciado apenas por dois dos estudantes de Biologia.

As tabelas 16 e 17 que a seguir apresentamos espelham os resultados da análise dos aspetos mais relevantes e dos aspetos menos relevantes manifestados por estes estudantes, futuros professores de Biologia e de Geografia, no decurso da formação inicial de professores no ISCED do Huambo.

V.2.1.3.2 - Aspetos relevantes da formação inicial

Tabela 16 – Aspetos mais relevantes na opinião dos estagiários

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Relacionais	Bom relacionamento com os colegas e professores Partilha de conhecimento	2 (9%)	7 (9%) 1 (1%)	Bio 9% Geo 10%
Relativos aos conteúdos	Estudo das metodologias	2 (9%)	3 (4%)	Bio 9% Geo 4%
Relativo ao desenvolvimento de competências	Espírito investigativo Conhecimentos e habilidades	1 (5%) 2(9%)	0 9 (12%)	Bio 14% Geo 12%
Relativos às atividades desenvolvidas	Prática pedagógica (estágio) Atividades extracurriculares Aulas práticas (vincular teoria e prática)	3 (14%) 0	10 (13%) 4 (5%) 18 (24%)	Bio 14% Geo 42%
Relativos aos professores	Métodos de ensino (forma de transmitir conhecimentos) Desempenho Dedicação	6 (27%) 2 (9%)	8 (11%) 5 (7%)	Bio 36% Geo 18%

Nesta tabela 16 estão sistematizados os aspetos considerados mais relevantes da formação inicial de professores do ISCED do Huambo, segundo estes inquiridos. A análise de conteúdo das respostas dadas permitiu identificar as seguintes categorias: “relacionais”; “aspetos relativos aos conteúdos”; “aspetos relativos ao desenvolvimento de competências”; “aspetos relativos às atividades desenvolvidas”; e “aspetos relativos aos professores”. Essa análise permitiu constatar que a categoria mais referenciada pelos estudantes de Geografia é a *relativa às atividades desenvolvidas* associadas às aulas práticas, a prática pedagógica propriamente dita, o estágio, as atividades extracurriculares que permitem uma visão que extrapola o micro universo da sala de aula e as aulas práticas, no sentido da articulação da teoria com a prática. Refira-se ainda que os estudantes de Biologia referenciam como aspetos mais relevantes os *relativos aos professores*, e que se prendem com a forma como estes transmitiram o conhecimento ao longo do curso. Estes estudantes de Biologia, tais como os de Geografia, também se referem como aspeto importante da sua formação inicial argumentos *relativos aos professores*, tais como o desempenho e o comprometimento com a profissão.

O bom relacionamento com os colegas e professores, ao lado da *partilha de conhecimentos*, também foram referenciados como pontos positivos da formação pelos estudantes, sendo mencionados por 10% dos respondentes de cada um dos cursos.

As respostas incluídas na categoria *relativa aos conteúdos* são justificadas pelo estudo das metodologias, ou seja, é expresso o apreço pelas metodologias utilizadas pelos futuros professores para ensinarem os seus alunos aspetos da didática da Biologia e da Geografia. A subcategoria *espírito investigativo* foi referenciada por apenas um estagiário de Biologia, embora o desenvolvimento dessa competência seja hoje considerado essencial nessa profissão. Os estudantes de Geografia realçaram também argumentos que se associam aos *conhecimentos e habilidades* como necessários ao exercício da profissão.

Na tabela 17 apresentamos o sentido das respostas em relação à pergunta sobre os aspetos considerados menos relevantes na formação inicial vivida.

Tabela 17 – Aspectos menos relevantes na opinião dos estagiários

Aspectos menos relevantes da formação inicial			
		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)
Relativos às atividades	Aulas muito teóricas (poucas aulas práticas) Falta de tempo para as aulas pedagógicas	9 (41%) 1 (5%)	25(33%)
Relativos aos professores	Falta de experiência Ausência por parte de professores Critérios de avaliação (reprodutivos)	1 (5%) 1 (5%)	1(1%)
Relativos aos conteúdos	Extensão (muito extensos)	1 (5%)	
Aspectos materiais	Falta de meios didáticos, de ensino e de acesso à Internet	1 (5%)	7 (9%)
Relativos à instituição	Atraso na entrega dos certificados		1(1%)

Como mostra a tabela 17, na opinião dos estagiários do ISCED do Huambo, os aspectos menos positivos, tratados por análise de conteúdo, prendem-se com as seguintes categorias: aspectos relativos às atividades; aspectos relativos aos professores; aspectos relativos aos conteúdos; aspectos materiais e aspectos relativos à instituição. A leitura desta tabela 17 torna evidente que a categoria com maior realce é a dos aspectos “*relativos às atividades*” na qual na subcategoria “*aulas muito teóricas*” é o mais marcante. De facto, dos 75 estudantes de Geografia inquiridos, 25 apontam a excessiva predominância de aulas teóricas como um fator a ser superado, enquanto nos estudantes de Biologia, dos 22 inquiridos, 9 mostraram essa posição no tocante à sua formação inicial.

Para estes estudantes, de um modo geral, o segundo ponto menos positivo foi o relacionado aos “*aspectos materiais*”, sendo mencionado a falta de meios didáticos de ensino, de uma biblioteca, de laboratório para pesquisa e a dificuldade de acesso a internet. As restantes categorias e as respetivas subcategorias foram menos referenciadas pelos estudantes de Geografia e pelos de Biologia com uma resposta em cada especialidade. A falta de experiência de alguns profissionais, a ausência de professores em algumas disciplinas e a fragilidade de processos de avaliação foram mencionados, embora em menor representatividade.

A tabela 18 esclarece de forma mais analítica os aspectos que estes estudantes consideraram mais benéficos em sua formação.

Tabela 18 - Exemplos de aspetos relevantes referidos pelos estudantes

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Interpretações das respostas
Formação Inicial	Aspetos mais relevantes		
	Relacionais	“A aprendizagem e o bom relacionamento com os colegas e professores” (EsTB2) “A convivência e a partilha de conhecimentos com os colegas do curso” (EsTG5)	Bom relacionamento com os colegas e professores Partilha de conhecimento
	Relativos aos conteúdos	“Aprender a metodologia de ensino da biologia” (EsTB6) “O que foi para mim mais relevante foi a metodologia que aperfeiçoou bastante a minha função” (EsTG42)	Estudo das metodologias
	Relativo ao desenvolvimento de competências	“O maior nº de docentes, capazes de criar ou despertar em qualquer um o espírito investigativo” (EsTB5). Foi aprender conhecimentos que me fizeram crescer a nível profissional e não só” (EsTG8)	Espírito investigativo Conhecimentos e habilidades
	Relativos às atividades desenvolvidas	“Exercício da prática docente” (EsTB17) “A excursão feita no porto do Lobito na província de Benguela” (EsTG2) “As fases de vinculação entre a teoria e a prática” (EsTG3)	Prática pedagógica (estágio) Atividades extracurriculares Aulas práticas (vincular teoria e prática)
	Relativos aos professores	“A forma como o professor sabem transmitir o conhecimento, o que não é fácil. Às vezes a sociedade pensa que o trabalho do professor é fácil, que cada um poderia fazer, mas é o contrário” (EsTB1) “O rigor de certos docentes e a forma de lecionar tão positiva” (EsTG4) “A maneira sabia e dedicação dos professores na direção das aulas, orientação de trabalhos práticos” (EsTG9)	Métodos de ensino (forma de transmitir conhecimentos) Desempenho Dedicação
	Aspetos menos relevantes		
	Relativos às atividades	“Aulas muito teóricas” (EsTB15) “Falta de trabalho no campo” (EsTG1)	Aulas muito teóricas (poucas aulas práticas) Falta de tempo para as aulas
	Relativos aos professores	“A grande ausência de alguns docentes” (EsTB13) “A forma de avaliação de alguns docentes-nível reprodutivo” (EsTG38)	Falta de experiência Ausência por parte de professores Critérios de avaliação
	Relativos aos conteúdos	“... conteúdos extensos” (EsTB15)	Extensão (muito extensos)
	Aspetos materiais	“Falta de biblioteca, falta de laboratório para pesquisa” (EsTB10) “Falta Internet para os alunos” (EsTB17)	Falta de meios didáticos, de ensino e de acesso à Internet
	Relativos à	“Atraso na entrega dos certificados	Atraso na entrega dos

instituição	ou declaração pela parte da certificados instituição aos emissores” (EsTG16)
--------------------	---

Como atrás foi referido, a tabela 18 foi construída para justificar as posições que apresentámos na tabela 16. A cada uma das categorias identificadas pela análise de conteúdo foram associadas as subcategorias, as unidades de registo que permitiram esta associação e as interpretações das respostas.

Ainda no que se refere à formação inicial, os estagiários, na entrevista, referiram como aspetos relevantes: a aquisição de conhecimentos (EstB, EstG); a introdução do estágio (EstG); as atividades realizadas, tais como: trabalho de campo e conferências (EstG). Os aspetos menos positivos referidos pelos estagiários foram a ausência de material didático (EstB, EstG) e o plano curricular no que diz ao tempo para o cumprimento do programa (EstG).

Os estudantes estagiários de Biologia e de Geografia foram também inquiridos sobre o que pensam acerca do plano curricular da formação inicial de professores implementado no ISCED do Huambo, sendo as suas opiniões no ponto seguinte apresentadas.

V.2.1.3.3 - O plano curricular de formação inicial

A tabela 19 dá conta das opiniões dos estudantes inquiridos sobre o plano curricular de formação por eles vivido.

Tabela 19 – Balanço geral sobre o plano curricular da formação inicial

			Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Aspetos a melhorar	plano de estudos	Alteração de tipologia de disciplina semestral para anual (relatório, deontologia)	1 (5%) 2 (9%)	3 (4%) 5 (7%) 1 (1%)	Bio = 14% Geo = 12%
		Alargar tempo de estágio Diminuir o número de disciplinas do 4.º ano			
	pedagógico- didáticos	Melhorar as metodologias	2 (9%)		Bio = 28%
		Melhorar as práticas pedagógicas	2 (9%)		Geo = 7%
		Aliar teoria com a prática	1 (5%)	5 (7%)	
		Abrir curso de Mestrado	1 (5%)		
		Capacidade de transmitir			
plano curricular		Bom	6 (27%)	25 (33%)	Bio = 27%
		Razoável		4(5%)	Geo = 38%

Relativamente ao plano curricular de formação inicial (tabela 19) e analisando o balanço

geral feito pelos estudantes inquiridos, concluímos que dos 75 estudantes de Geografia 25 consideram o plano curricular de formação inicial “Bom”, enquanto 4 estudantes o consideram “Razoável”. Contrariamente às opiniões dos estudantes desta área disciplinar, de entre os 22 estudantes de Biologia apenas 6 se referem ao plano curricular de formação inicial de Biologia como “Bom”, mas apresentam poucas sugestões para a melhoria. Os restantes estudantes não se manifestaram a este respeito.

Ainda sobre os planos de estudos, somente um estudante de Geografia é da opinião de que as disciplinas de Relatório e a de Deontologia deveriam ser anuais. Contudo, na sua argumentação justifica a sugestão manifestada a respeito da primeira disciplina por ser onde recebem os contributos para a elaboração do relatório final de estágio, considerando que se tivesse maior duração permitiria a aquisição de mais conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para a escrita.

A Deontologia é uma disciplina que se desenvolve em um único semestre e ao que parece o estudante a cuja resposta nos estamos a reportar entende que a carga horária é insuficiente. Recorde-se que a Deontologia é uma área que faz parte da Filosofia moral contemporânea e que significa o conjunto de deveres profissionais de qualquer categoria profissional minuciados em códigos específicos (Dicionário Houaiss). É uma teoria que reflete sobre as escolhas dos indivíduos, e no caso da profissão docente indica o compromisso ético necessário ao exercício da docência e serve para orientar o que compete ao professor. A importância desta discussão é fundamental no currículo do curso e foi oportunamente valorizada por este aluno.

A horizontalidade da formação foi solicitada por um estagiário com a continuidade dos estudos no âmbito do Mestrado. Essa oferta é uma intenção do Instituto e o grupo de professores vem trabalhando nesse sentido já há bastante tempo, embora não tenha ainda recebido autorização para tal.

Na tabela 20 apresentamos exemplos de respostas dadas por estes estagiários como propostas de melhoria

Tabela 20 - Exemplos de enunciações acerca do plano curricular referido pelos estudantes

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Plano curricular	Aspetos a melhorar	Plano de estudos	<p>“A cadeira de relatório seria anual e que os docentes aplicassem o que se exige no relatório de fim de curso” (EsTB3)</p> <p>“Sou de opinião que o deptº de prática dê mais tempo para o desenvolvimento do estágio, que</p>	<p>Instalar laboratórios</p> <p>Meios de ensino</p>

		fosse mesmo o período de um ano letivo” (EsTG24) “o 4º ano deveria ter poucas disciplinas para facilitar a prática pedagógica” (EsTG1) “Seria bom que a cadeira de deontologia fosse anual” (EsTG20)	
	Pedagógico-didáticos	“O plano curricular está bom importa realçar que certos professores embora saibam desconsuem passar seus saberes ao alunos” (EsTG10)	Alteração de disciplina semestral para anual (relatório) Alargar tempo de estágio Diminuir o número de disciplinas do 4.º ano
	Plano curricular	“O plano curricular do curso que frequentei foi bom, pois houve uma sequência lógica no aprendizado das disciplinas” (EsTB5) “Esta razoável sob o ponto de vista científico está a melhorar é notória e espero que continuem” (EsTG43)	Não restritivo a um só local (Huambo)
Aspetos positivos	Adequação com a realidade	“É um plano rico e quase completo com grandes e bons professores” (EsTG48) “É o que se adequa com a nossa realidade histórica social” (EsTG68)	Bom Razoável
			Conteúdos Acompanhamento

A tabela 20 dá conta das justificações apresentadas nas vozes dos inquiridos e que foram sistematizadas na tabela 19 relativas ao balanço feito sobre os planos curriculares de formação inicial de professores do ISCED do Huambo. Como foi referido, esse balanço foi organizado nas categorias: “aspetos a melhorar” e “aspetos positivos”. A partir destas categorias, a análise de conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos permitiu identificar as subcategorias que são apresentadas nesta tabela.

Relativamente aos dados recolhidos nas entrevistas acerca do plano curricular, o EstG referiu que o plano de Geografia é dinâmico, uma vez que foram introduzidas novas cadeiras. Contudo, seria necessário haver mais inovação e uma maior vinculação teoria-prática, sendo que a falta de meios dificulta o cumprimento do programa. Por sua vez, a EstB fez um balanço positivo do plano de estudos de Biologia e referiu como aspeto negativo a forma como as avaliações são feitas em termos de exame de recurso em que se limita a nota máxima que pode ser atingida pelos estudantes (10 valores em vez de 20).

Na tabela 21 que se segue damos conta da análise realizada às opiniões dos estudantes estagiários sobre o impacto que para eles tem o estágio na formação inicial de professores e as condições em que se realiza nas escolas do 2º ciclo do ensino secundário.

V.2.1.3.4 - Estágio de formação

Tabela 21 – Impacto do estágio curricular para a preparação profissional docente

		Count	Column Valid N %
Impacto das aulas de observação e simuladas para sua preparação para ser professor(a)	Muito Bom	42	(43,3)
	Bom	51	(52,6)
	Razoável	3	(3,1)
	Pouco	0	(,0)
	Nenhum	0	(,0)
	Não respondeu	1	(1,0)
Acompanhamento das atividades de estágio pelos professores formadores	Muito Bom	26	(26,8)
	Bom	33	(34,0)
	Razoável	27	(27,8)
	Pouco	8	(8,2)
	Nenhum	1	(1,0)
	Não respondeu	2	(2,1)
A escola tem material didático necessário para trabalhar na sala de aula	Muito Bom	4	(4,1)
	Bom	7	(7,2)
	Razoável	27	(27,8)
	Pouco	41	(42,3)
	Nenhum	12	(12,4)
	Não respondeu	6	(6,2)
Acesso na internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógico e para realizar a docência	Muito Bom	5	(5,2)
	Bom	5	(5,2)
	Razoável	27	(27,8)
	Pouco	19	(19,6)
	Nenhum	36	(37,1)
	Não respondeu	5	(5,2)
Contributo do estágio para sua formação como docente	Muito Bom	62	(63,9)
	Bom	28	(28,9)
	Razoável	1	(1,0)
	Pouco	0	(,0)
	Nenhum	0	(,0)
	Não respondeu	6	(6,2)
Intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED	Muito Bom	21	(21,6)
	Bom	39	(40,2)
	Razoável	26	(26,8)
	Pouco	4	(4,1)
	Nenhum	3	(3,1)
	Não respondeu	4	(4,1)

A análise da tabela 21 permite aferir que a maioria dos inquiridos considera que as aulas de observação e as aulas simuladas têm um impacto positivo para a sua preparação para a docência, o que justifica que 42 (43,3%) dos respondentes a tenham avaliado com Muito

Bom e 51 (52,6%) com Bom. Um número reduzido de inquiridos 3 (3,1%) considerou-a como razoável e somente 1 estagiário não respondeu a esta questão.

Procurámos também compreender sobre o *acompanhamento dos professores formadores* nas atividades realizadas durante o estágio e constatámos que, de uma forma geral, um número considerável dos estudantes referiu o acompanhamento positivo: Bom 33 (34,0%) e Muito Bom 26 (26,8%). Mesmo assim, há que considerar o elevado número, 27 (27%), de estagiários que consideraram apenas Razoável e 8 (8%) que avaliou de Pouco esse acompanhamento, ao lado de 1 (1,0%) que não respondeu à questão.

Quanto ao *material didático* para trabalhar nas aulas, os estagiários, em sua maioria, apontaram-no como; pouco 41 (42,3%), razoável 27 (27%) ou de nenhum 12 (12%). Apenas 7 (7,2%) inquiridos o considera Bom e 4 (4,1%) de Muito Bom, o que evidencia a necessidade de superação desse quesito. Não responderam à pergunta 6 (6,2%) dos estagiários.

No que diz respeito ao *acesso a internet* para a atualização dos conhecimentos necessários para a docência, a maioria (36 - 37,1%) respondeu que a escola onde foi feito o estágio não possuía internet, embora 27 (27,8%) tenham referido que tinham acesso razoável à internet, 19 (19,6%) que tinham pouco acesso e 10 (10,4%) declaram que tinham acesso à internet.

Relativamente a *contribuição do estágio para a formação inicial* para o exercício docente, foi possível notar o impacto do estágio nos futuros professores/as atendendo ao grande número de respostas positivas a este respeito: 62 (63,9%) avaliou de Muito Bom e 28 (28,9%) ao nível de Bom. Apenas 1 respondente considerou pouco o impacto do estágio na formação inicial e 6 (6,2%) não responderam a esta questão.

Procurámos também saber a opinião destes estudantes estagiários sobre o *intercâmbio existente entre os formadores e os professores do ISCED*. De uma forma geral os respondentes consideraram que existe um intercâmbio Bom 39 (40,2%), Muito Bom 21 (21,6%) ou Razoável 26 (26,8%). Apenas 4 (4,1%) considerou que existia Pouco intercâmbio entre formadores e professores do ISCED. Alguns inquiridos (3), em pouca percentagem (3,1%), referiram que não existe intercâmbio e 4 não responderam a esta questão.

As tabelas 22, 23, 24, 25 e 26, a seguir apresentadas, e como se constata, têm a intenção de clarificar as respostas dos inquiridos apresentadas no item anterior, de forma

a permitirem uma rápida leitura.

Tabela 22 – Acompanhamento das atividades de estágio pelos professores formadores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Bom	26	26,8	26,8	26,8
	Bom	33	34,0	34,0	60,8
	Razoável	27	27,8	27,8	88,7
	Pouco	8	8,2	8,2	96,9
	Nenhum	1	1,0	1,0	97,9
	Não respondeu	2	2,1	2,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Tabela 23 – Existência de material didático na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Bom	4	4,1	4,1	4,1
	Bom	7	7,2	7,2	11,3
	Razoável	27	27,8	27,8	39,2
	Pouco	41	42,3	42,3	81,4
	Nenhum	12	12,4	12,4	93,8
	Não respondeu	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Tabela 24 – Acesso à Internet

Acesso à Internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógico e para realizar a docência					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Bom	5	5,2	5,2	5,2
	Bom	5	5,2	5,2	10,3
	Razoável	27	27,8	27,8	38,1
	Pouco	19	19,6	19,6	57,7
	Nenhum	36	37,1	37,1	94,8
	Não respondeu	5	5,2	5,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Tabela 25 – Contributo do estágio para a formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Bom	62	63,9	63,9	63,9
	Bom	28	28,9	28,9	92,8
	Razoável	1	1,0	1,0	93,8
	Não respondeu	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Tabela 26 – Intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Bom	21	21,6	21,6	21,6
	Bom	39	40,2	40,2	61,9
	Razoável	26	26,8	26,8	88,7
	Pouco	4	4,1	4,1	92,8
	Nenhum	3	3,1	3,1	95,9
	Não respondeu	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Procurámos também saber, como mostra a tabela 27, as dificuldades que os estagiários enfrentam durante a realização do estágio.

Tabela 27 – Problemas detetados no estágio

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Pessoais	Problemas de saúde	0	1 (1%)	Bio
	Conciliação com o trabalho	1 (5%)	5 (7%)	5%
	Financeiros (dificuldade em pagar as propinas)			Geo 7%
Local de estágio	Acesso	3 (14%)	6 (8%)	Bio
	Distância, Falta de iluminação pública			50%
	Falta de transportes			Geo
	Risco (devido ao horário)			57%
	Infraestrutura	8 (36%)	37 (49%)	
	Falta de: material; equipamentos; mobiliário adequado; Espaço físico insuficiente			

Pedagógico-didáticos	Em relação a si próprios:	3 (14%)	1 (1%)	Bio
	Falta de conhecimentos práticos (elaboração de objetivos e do plano de aula, dificuldade de sistematização dos conteúdos)	9 (41%)	16 (21%)	87 % Geo 61%
	Em relação ao local de estágio			
	Necessidade de divisão do espaço de lecionação com outros estagiários			
	Critérios de organização das turmas (“sem ter em consideração as faixas etárias”)			
	Excesso de alunos			
	Desadequação dos conteúdos			
	Metodologia (“Insuficiência de métodos ativos de ensino”, “forma de transmissão dos conhecimentos”)			
	Desajuste do plano de aula			
	Falta de acompanhamento, de orientação por parte dos professores			
	Períodos de aulas (noturno)			
	Em relação aos alunos:			
	Indisciplina, falta de atenção, desmotivação, falta de pontualidade, falta de aproveitamento, déficit de alguns conhecimentos e habilidades específicas, problemas relacionais	7 (32%)	29 (39%)	
Outros	Conjuntural		1 (1%)	4%
	Nenhum problema		2 (3%)	

Como podemos aperceber pela leitura da tabela 27 os problemas ligados à realização do estágio prendem-se em menor proporção com as questões pessoais: somente 5% dos estagiários de Biologia e 7% de Geografia referem problemas pessoais na conciliação do estágio com o trabalho.

O local do estágio, distribuído entre o acesso e a infraestrutura, recebe uma pontuação elevada sendo o segundo aspeto o mais citado. Os problemas devidos ao local de estágio têm a ver com as distâncias e com a falta de iluminação pública, o que põe em risco a vida do estagiário, nos casos em que isto ocorre, sobretudo com os estagiários do período noturno.

Um grande número dos inquiridos apresentou como problema observado durante o estágio, além da falta do material didático e a falta de equipamentos já citados, espaços físicos insuficientes numa relação de 37, correspondente a 49% dos 75 inquiridos do curso de Geografia, e 8 dos 22 estudantes inquiridos de Biologia, na percentagem de 36%.

No que foi incluído na subcategoria relacionada com problemas pedagógicos-didáticos, os inquiridos enumeraram uma série de problemas desde os que têm a ver consigo próprios, como os em relação ao local de estágio e em relação aos alunos. É de apontar que um grande número de estagiários, isto é 16 (21%) estagiários de Geografia dos 75

inquiridos e 9 (41%) dos 22 estudantes de Biologia, apresenta como problema do estágio o local onde ele ocorre. A falta de conhecimentos na elaboração dos objetivos, como elaborar um plano de aulas e ainda como sistematizar os conteúdos programados foi referenciada por um reduzido número de estudantes. Tal dado pode representar uma formação que não atendeu às suas expectativas.

Por outro lado, analisando-se o facto de muitos respondentes destacarem restrições que se situam na própria instituição formadora ou em outros atores (nos alunos) pode indiciar uma postura pouco crítica em relação à sua própria responsabilidade por essa formação e por seus *déficits*.

Há que salientar que a maioria dos inquiridos, especialmente os do curso de Geografia, se refere em relação aos alunos, ao comportamento negativo durante as aulas e à falta de atenção, o que traz como resultado o insucesso escolar. Este facto deve-se a que os alunos não estão motivados para aprender e os alunos desmotivados são quase sempre motivo da indisciplina. Por vezes a falta de conhecimentos sobre a gestão da aula provoca um descontrolo em termos de organização, e o professor não consegue criar um ambiente da aprendizagem com eficácia, o que provoca o desinteresse pela aula gerando a indisciplina em sala de aula. Como no enquadramento teórico referimos, cabe aos professores procurar estratégias que cativam a atenção dos alunos. No entanto, as deficiências ao nível da socialização com a profissão podem também contribuir para que os professores não desenvolvam esta competência. Responderam neste sentido 29 (39%) estagiários do curso de Geografia e 7 (32%) dos estagiários de Biologia.

Constata-se ainda existirem problemas de natureza pedagógico-didática e outros problemas de âmbito estrutural e conjuntural. Apenas 2 estudantes mostraram que não tinham problemas relacionados com o estágio. A tabela 28 sistematiza os problemas enumerados.

Tabela 28 - Exemplos de enunciações acerca dos problemas no estágio referidos pelos estudantes estagiários

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Problemas detetados no estágio	Relativos ao local de estágio: Acesso Infraestrutura	“ Falta da iluminação no troço entre a cidade e a escola onde decorreu o estágio” (EsTG17)	Falta de iluminação pública
		“... Falta de transportes e meios financeiros” (EsTB21)	Deslocação, Falta de transportes
		“...Calhar no período noturno atendendo o risco” (EsTG47)	Risco
		“São os mais recorrentes, prendem-se com a falta de meios de ensino, as	Falta de material; equipamentos; mobiliário adequado.
			Espaço físico insuficiente

	condições da própria infraestruturas, entre outras” (EsTB11) “Falta de meios de ensino, laboratório, biblioteca, sala de informática para futura elaboração de conteúdos” (EsTG19)	
Questões Pessoais	“... Só problemas de saúde por minha parte que dificultou em algumas vezes” (EsTG38) “Trabalhador ao mesmo tempo estudante, responsável de família” (EsTG46). “... Meses há que não tinha valores monetários para pagar as propinas” (EsTG53)	Problemas de saúde Conciliação com o trabalho e com a família Financeiros
Questões de natureza pedagógico-didática Relativos a si próprios Relativos ao ambiente de aprendizagem Relativos aos alunos	“Os problemas são: elaboração dos objetivos e do plano” (EsTB12) “Um dos principais problemas foi o pouco espaço que me foi dado para ministrar aulas, uma vez que estávamos colocados na mesma sala 3 colegas” (EsTG54) “As turmas foram selecionadas sem ter em conta as faixas etárias” (EsTB9) “Excesso de alunos na sala de aula” (EsTG51) “Falta de estruturação de conteúdos de uma forma lógica e os meios de ensinos modernos que deveriam facilitar o bom processo de ensino e aprendizagem” (EsTG28) “A falta de acompanhamento de alguns professores da escola” (EsTG48) “Os principais problemas enfrentados durante o estágio foi principalmente a pontualidade, a falta de atenção nas aulas (EsTB16) “A falta de motivação que alguns alunos apresentaram e as debilidades nos conteúdos anteriores” (EsTG43) “Insuficiências de conceitos geográficos (alunos). Falta de habilidade no manuseio de meios” (EsTG24) “Primeiros dias de aulas certos constrangimentos com os alunos” (EsTB12)	Relativos a si próprios: Falta de conhecimentos práticos (elaboração de objetivos e do plano de aula, dificuldade de sistematização dos conteúdos) Relativos ao ambiente de aprendizagem: Necessidade de divisão do espaço de lecionação com outros estagiários Critério de organização das turmas, excesso de alunos, desadequação dos conteúdos, Metodologia, desajuste do plano de aula Falta de acompanhamento, de orientação por parte dos professores/tutores. Relativos aos alunos: Indisciplina, falta de atenção, desmotivação, falta de pontualidade, falta de aproveitamento, <i>déficit</i> de alguns conhecimentos e habilidades específicas, problemas relacionais

Na tabela 28, complemento da tabela anterior, estão apresentados os problemas referenciados pelos estagiários no decorrer do estágio em diferentes escolas do ensino secundário selecionadas para a realização do estágio destes futuros professores. Recorrendo à técnica de análise de conteúdo, a categoria “problemas detetados no estágio”, com base nos discursos dos inquiridos, foi organizada nas seguintes subcategorias: questões relativas ao local de estágio, que tem a ver com o acesso a infraestrutura (escola); questões pessoais; questões de natureza pedagógico-didáticas; questões relacionadas com o

próprio estagiário e com a aprendizagem; e, por fim, questões relacionadas com os alunos destas escolas. Ainda a mesma tabela espelha as unidades de registo e as categorias de respostas dos inquiridos.

A seguir neste ponto apresentamos o balanço que estes estudantes, futuros professores, fazem sobre o estágio por eles realizado e algumas propostas para a sua melhoria (tabela 29).

Tabela 29 – Balanço geral acerca do estágio

			Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Aspetos positivos	Relacionais	Relação professor / estagiário /aluno	1 (5%)	10 (13%)	Bio = 5%
		Partilhar conhecimentos com professor da cadeira		1 (1%)	Geo = 14%
	Desenvolvimento de competências	Desenvolver habilidades na docência	8 (36%)	17 (23%)	Bio = 46%
		Capacitar o futuro professor	1 (5%)		Geo = 28%
		Criar espírito de autonomia e investigação		4 (5%)	
		Boa preparação antes de entrar no mercado de trabalho	1 (5%)		
	Relacionados com a prática docente	Aliar a teoria com a prática	4 (18%)	13 (17%)	Bio = 32%
		Consolidação da formação obtida	1 (5%)	5 (7%)	Geo = 36%
		Familiarização do estagiário com a realidade	2 (9%)		
		Contacto direto com alunos e programas		9 (12%)	
	Pedagógicos	Autoavaliação do estágio		1 (1%)	Geo= 1%
Aspetos negativos	Falta de condições para a prática docente	Falta de condições de trabalho	3 (14%)	12 (16%)	Bio = 65%
		Pouco acompanhamento		18 (24%)	Geo = 65%
		Pouca participação dos alunos	8 (36%)	9 (12%)	
		Formador com fraca experiência	1(5%)	2(3%)	
		Excesso de alunos nas salas	1(5%)	5(7%)	
		Falta de comunicação entre escola e ISCED	1(5%)	2 (3%)	
	Falta de competências	Fraca capacidade de pesquisa científica	1(5%)		Bio = 10%
		Dificuldade na elaboração do relatório	1(5%)	2 (3%)	Geo = 3%
	Local de estágio	Distância	1(5%)	2 (3%)	Bio = 14%
		Condições precárias das escolas	2(9%)	5(7%)	Geo = 10%
	Organização curricular	Pouco tempo semanal nas cadeiras de Geografia	1(5%)	2 (3%)	Bio = 5%
		Pouco tempo de estágio		6(8%)	Geo = 11%

A tabela 29 reflete os aspetos positivos e os aspetos negativos que os estudantes apresentaram a respeito do estágio. Relativamente aos aspetos positivos, os estagiários apontam o desenvolvimento das habilidades para o exercício docente, a consolidação da formação obtida e o contato direto que tiveram com os alunos na sala de aula. Alguns estudantes ressaltaram a relação estabelecida entre professores- estagiários- alunos como um aspeto positivo a considerar no estágio. Outros estudantes referem como aspeto negativo a pouca experiência dos formadores que acompanham o estágio e a fraca participação dos alunos durante as aulas dadas pelos estagiários. Sobre a organização curricular, os estudantes disseram que a carga horária atribuída às aulas semanais de Geografia e o tempo da realização do estágio eram insuficientes.

Estes estudantes apresentaram também propostas de melhoria, por nós analisadas e sistematizadas na tabela 30.

Tabela 30 – Medidas para melhoria do estágio

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Prolongar o tempo de estágio	12	12,4	12,4	12,4
Selecionar formadores mais experientes	30	30,9	30,9	43,3
Escolher escolas com melhores condições	25	25,8	25,8	69,1
Fazer turmas com menos alunos	14	14,4	14,4	83,5
Estabelecer uma melhor relação com a formação obtida ISCED	11	11,3	11,3	94,8
Não Respondeu	5	5,2	5,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

A leitura da tabela 30 permite constatar que as medidas invocadas pelos estudantes estagiários para melhorar o estágio têm a ver em primeiro lugar com a seleção dos professores formadores com mais experiência no exercício da docência. Dos 97 respondentes, 30 manifestaram este aspeto. Em seguida os estagiários têm como proposta de melhorar o estágio, selecionar escolas que oferecem condições necessárias para a sua realização do estágio. Apontaram neste sentido 25 estagiário dos 97 respondentes. Ainda no que às propostas diz respeito, 14 sugerem formar turmas com menor número de alunos

para a melhoria do estágio, outros (12 dos estudantes) propõem alargar o tempo do estágio e 11 estabelecer relações da formação obtida no ISCED com a prática de estágio realizado nas escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário. Apenas 5 dos 97 estagiários não apresentou qualquer proposta.

Quanto às opiniões acerca do estágio expressas pelos estagiários nas entrevistas, as opiniões divergem relativamente ao acompanhamento dos tutores: a EstB classificou-o como “bom”, enquanto o EstG considera-o negativo, pela seguinte razão:

“Não é positivo porque existe aqueles momentos que o professor lá da cadeira deixa toda a responsabilidade com o estagiário. Deixa a responsabilidade com o estagiário em que muitas das vezes ele abandona a turma e abandonar a turma, isso faz com que o estagiário, mesmo que tenha cometido alguns erros, não tem quem o corrija” (EstG)

Os estagiários entrevistados referiram aspetos negativos e positivos do estágio. Um aspeto negativo referido pela EstB prende-se com questões pessoais, como problemas de saúde, e a falta de compreensão de alguns professores. Como aspetos positivos, os estagiários referiram a sua importância como remate final da licenciatura e a inovação devido à possibilidade de vinculação teoria-prática e de familiarização com a profissão de que são exemplo as seguintes afirmações:

“O estágio é importante. É a última fase da formação. Para a formação de licenciatura. Então, esse, essa, ninguém sai do ISCED sem passar pelo estágio. Então, o estágio, como posso dizer, é... É o remate final para grau de licenciatura. Para a obtenção do grau de licenciatura” (EstB).

“O estágio foi um dos elementos bastante inovador para a instituição onde eu fiz a formação, porque ele permite a vinculação da teoria com a prática. O estágio constitui o momento de familiarizar-se com a futura profissão. (...)”

“Aspetos positivo no estágio tem a ver com a familiarização entre o professor, a cadeira, a vinculação entre a teoria e a prática que quando o estagiário não tem princípios da prática, então encontra maior dificuldade no exercício da futura profissão. Então o estágio para mim constitui um dos elementos bastante inovador no próprio plano curricular do ISCED porque afinal a instituição para a formação de professores e um futuro professor tem que olhar pela prática como o elemento chave do exercício da profissão”. (EstG)

Procurámos também saber dos futuros professores sobre a preparação que tinham para desempenhar a função docente no momento atual de constantes mudanças e desafios da sociedade e ainda das razões que justificam esta preparação. A tabela 31 dá conta da análise que foi feita das respostas obtidas.

Tabela 31 – Preparação para a docência

Considera-se preparado para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	95	97,9	97,9	97,9
Não respondeu	2	2,1	2,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

A leitura da tabela 31 permite compreender que 95 dos respondentes, num percentual de 97,9%, respondeu estar preparada para desempenhar o exercício da docência atendendo aos desafios da sociedade atual. Apenas 2 dos estagiários presentes neste estudo não respondeu a esta questão.

Tabela 32 – Razões que justificam o sentimento de preparação para a docência

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Conhecimentos adquiridos	Competências e habilidades de docência, superar desafios, encarar problemas sociais	11 (50%)	55 (73%)	Bio 50%
Competências desenvolvidas	Suficiência da formação obtida Conhecimentos			Geo 73%
Experiência profissional/ Estágio	Experiência obtida no estágio Experiência anterior	6 (27%)	12 (16%)	Bio 27% Geo 16%
Motivação e características pessoais	Motivação Inspiração Força de vontade Paixão pela profissão Gosto Vocação Desejo de ajudar o próximo	6 (27%)	6 (6%)	Bio 27% Geo 6%

Na tabela 32 estão sistematizadas as razões invocadas pelos estudantes sobre a preparação que consideram ter para o exercício da docência e que pela análise de conteúdo foram organizadas nas seguintes categorias: “conhecimentos adquiridos”, “competências desenvolvidas”, “experiência profissional/estágio”, “motivação e características pessoais”. A cada uma destas categorias foram associadas as subcategorias que nesta tabela estão explicitadas. Como se constata da análise da tabela, a categoria mais apontada como sentimento de preparação para a docência foi a “conhecimentos adquiridos durante a

formação” ligada a “competências e habilidades desenvolvidas na formação”, no total de 55 (73%) dos respondentes do curso de Geografia e 11 (50%) do curso de Biologia.

Tanto os estudantes inquiridos de Biologia como os de Geografia se referem à experiência profissional adquirida durante o estágio como motivo de estarem preparados para o exercício docente, numa percentagem de 12 (16%) dos estudantes de Geografia e 6 (22%) dos de Biologia.

Quer nos questionários, quer nas entrevistas, os estagiários expressaram de igual forma o sentimento de que se sentem preparadas para exercer a docência justificado pelos conhecimentos, competência adquiridos, pela personalidade formada, manifestando ainda o desejo de investigar e de aprender pois a formação não termina com a licenciatura.

V. 2. 2. Percepções dos formadores

Na intenção de confrontarmos opiniões de estudantes estagiários com as de formadores que com eles trabalham, e como já referimos, aplicámos a estes agentes educativos um questionário semelhante cujas respostas, igualmente analisadas pelos procedimentos anteriormente enunciados, a seguir se apresentam. Trata-se, como também já foi referido de formadores das escolas do 2º ciclo do ensino secundário. De modo semelhante ao seguido em relação aos estagiários, começamos pela sua caracterização, Relembramos que estes formadores que acompanharam os estágios são os professores das escolas do 2º ciclo do ensino secundário selecionadas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o ISCED.

V.2.2.1 - Caracterização dos professores formadores, orientadores de estágio nas escolas

Tabela 33 – Sexo dos orientadores de estágio inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	17	56,7	56,7	56,7
Masculino	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

A leitura da tabela 33 permite perceber que dos 30 formadores, 17 (56,7%) são do sexo feminino e 13 (43,3%) são do masculino. Aparentemente observa-se uma tendência predominante das mulheres para estas opções o que está em linha com os dados do Censo angolano que refere que a maioria da população são mulheres bem como com os objetivos do governo que pretende aumentar o seu nível de formação.

Tabela 34 – Grau acadêmico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciado	29	96,7	96,7	96,7
Mestre	1	3,3	3,3	100
Total	30	100	100	

No se refere ao grau acadêmico, 29 (96,7%) são licenciados e 1 (3,3%) tem o grau de mestre (tabela 34). Os professores formadores inquiridos como nos referimos anteriormente são professores que ministram aulas no 2º ciclo do ensino secundário e neste nível de ensino o grau acadêmico exigido é a licenciatura, o que justifica os dados presentes na tabela.

No que diz respeito à especialização destes formadores, podemos constatar (tabela 35) que 15 (50%) são da especialidade de Geografia e também que 15 (50%) são da especialidade de Biologia.

Tabela 35 – Área de especialização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Geografia	15	50,0	50,0	50,0
Biologia	15	50,0	50,0	100
Total	30	100	100	

Recorde-se, na interpretação destes dados, que neste trabalho de investigação o alvo foram os professores formadores com as especialidades de Biologia e de Geografia que lecionam em diferentes escolas do 2º ciclo do ensino secundário. Em relação à conclusão da licenciatura, como aponta a tabela 36, constatamos que estes formadores de estagiários terminaram a licenciatura entre os anos 2004 e 2013, com maior incidência nos anos de 2005 (20%) e de 2007 (20%) e menor no ano de 2004 (3,3%). Justificamos estes dados porque um acompanhante de estágio, além dos conhecimentos académicos e científicos, deve possuir uma experiência na carreira docente, por isso é necessário mais tempo de serviço como professor. A tabela 36 dá conta dos anos de experiência docente que têm estes orientadores de estágio.

Tabela 36 – Anos de experiência docente dos orientadores de estágio

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	3,3	3,4	3,4
2	3	10	10,3	13,8
3	1	3,3	3,4	17,2
4	2	6,7	6,9	24,1
5	7	23,3	24,1	48,3
6	3	10	10,3	58,6
7	3	10	10,3	69
8	2	6,7	6,9	75,9
10	1	3,3	3,4	79,3
12	3	10	10,3	89,7
13	1	3,3	3,4	93,1
20	1	3,3	3,4	96,6
27	1	3,3	3,4	100
Total	29	96,7	100,0	
Missing System	1	3,3		
Total	30	100,0		

Como a tabela 36 indica o tempo de experiência no exercício docente destes orientadores vai desde 1 a 27 anos. É de salientar que, dos 29 professores respondentes ao questionário, 50% (15) têm mais de 5 anos na profissão docente e apenas 1 professor tem apenas 1 ano de experiência docente. O ano de conclusão do curso está sistematizado na tabela 37.

Tabela 37 – Ano de conclusão do curso de formação inicial

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2004	1	3,3	3,3	3,3
2005	6	20	20	23,3
2006	2	6,7	6,7	30
2007	6	20	20	50
2008	5	16,7	16,7	66,7
2009	3	10	10	76,7
2010	2	6,7	6,7	83,3
2011	2	6,7	6,7	90
2013	3	10	10	100
Total	30	100	100,0	

A análise da tabela 37 permite constatar que 15 professores formadores lecionam a disciplina de Biologia e 15 lecionam Geografia (tabela 38) e que têm como tempo de formação na área o que é sistematizado na tabela 39.

Tabela 38 – Disciplina que lecionam os orientadores de estágio

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Biologia	15	46,7	46,7	46,7
Geografia	15	46,7	46,7	46,7
Total	30	100	100,0	

Tabela 39 – Tempo de formação na área

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	3,3	3,3	3,3
3	3	10	10	13,3
4	2	6,7	6,7	20
5	5	16,7	16,7	36,7
6	4	13,3	13,3	50
7	3	10	10	60
8	2	6,7	6,7	66,7
9	3	10	10	76,7
10	4	13,3	13,3	90
11	1	3,3	3,3	93,3
15	1	3,3	3,3	96,7
26	1	3,3	3,3	100
Total	30	100	100	

O tempo de formação na área disciplinar destes orientadores de estágio vai de 2 a 26 anos, tendo 6 destes 30 formadores menos de 5 anos de serviço e 3 mais de 10 anos (tabela 39).

V.2.2.2. Perceções acerca do estágio curricular.

Neste ponto do trabalho damos conta das opiniões dos formadores acerca do estágio curricular desenvolvido nas escolas do 2º ciclo do ensino secundário, detalhando, em primeiro lugar, os aspetos positivos e depois os negativos

A tabela 40 apresenta de uma forma sintetizada as opiniões dos professores formadores a respeito do estágio. A análise de conteúdo permitiu identificar as seguintes categorias: aspetos positivos e aspetos negativos. Cada uma destas categorias foi subdividida nas subcategorias que estão explícitas nesta tabela 40. A categoria que se refere aos aspetos positivos está associada às seguintes subcategorias: aspetos relacionais, isto é, aspetos que decorrem da interação dos estagiários com a turma e com a escola (4 Biologia - 16%); a familiarização dos estagiários com o ambiente real de sala de aula e com todos os componentes do processo ensino/aprendizagem (4 Geografia - 15%); o desenvolvimento de competências dos estagiários relacionadas com a aquisição de conhecimentos e o

desenvolvimento de habilidades para exercer a docência (16 de Biologia - 64% - e 15 de Geografia - 58%); a oportunidade de praticar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, isto é, aliar a teoria com a prática. Da mesma maneira a categoria que se refere aos aspetos negativos está associada às seguintes subcategorias: aspetos relacionados com os estudantes estagiários; aspetos relacionados com o local da realização do estágio; acompanhamento de tutores; falta de meios de ensino; aspetos relacionados com a organização curricular do estágio.

Tabela 40– Opiniões dos formadores acerca do estágio

			Total * (N=15 Bio / 15 Geo) UR asp. pos.= 25 Bio 26 Geo UR asp. Neg.= 20 Bio 21 Geo
Aspetos positivos	Relacionais	Interação estagiário com a turma/escola (3 Bio/3Geo) Familiarização com o ambiente real de sala de aula, todas as componentes de ensino (1Bio/1Geo)	4 Bio (16%) 4 Geo (15%)
	Desenvolvimento de competências	Aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, oportunidade de praticar (9 Bio/10 Geo) Relacionar teoria-prática (5 Bio/ 5 Geo) Acesso às tarefas administrativas (2 Bio)	16 Bio (64%) 15 Geo (58%)
	Características dos estudantes-estagiários	Humildade (1 Bio / 1 Geo) Solidariedade (1 Bio) Responsabilidade, honestidade, grau de cumprimento (2Geo) Disciplina laboral (1Bio) Interesse (1 Geo) Dedicação (2 Geo) Vontade de aprender novos conteúdos (1 Bio) Criatividade (1 Bio) Assiduidade, pontualidade (1 Bio/ 3 Geo)	6 Bio(24%) 9 Geo (35%)
Aspetos negativos	Estudantes estagiários	Falta de conhecimentos (1 Bio) Dificuldade em elaborar o plano de aula, em explicar o conteúdo, falta de preparo para dar aulas, não utilização dos meios (5 Bio, 2 Geo) Falta de criatividade (1 Bio) Falta de responsabilidade (1Geo) Falta de envolvimento (1 Geo) Não cumprimento do tempo, atraso nos compromissos (2 Geo) Falta de organização (1 Geo)	7 Bio (35%) 7 Geo (33%)

Instituição de formação	Falta de acompanhamento/ ausência por parte dos docentes tutores (7 Bio/ 8 Geo)	11 Bio (55%)
Local de estágio	Falta de meios de ensino (2 Bio)	11 Geo (52%)
Tutores	Falta de contato entre o professor formador e o tutor (2 Bio/ 3 Geo)	
Meios de ensino		
Currículo	Má localização do estágio no plano curricular (1 Bio)	3 Bio (15%)
	A avaliação da defesa não leva em consideração o percurso (1 Bio)	1 Geo (5%)
	Pouco tempo de estágio (1 Bio/ 1 Geo)	

O estágio curricular, tal como referimos no enquadramento deste trabalho, é uma experiência fundamental no processo de formação inicial de professores, pois permite aos formandos integrarem o que aprenderam antes de entrarem no exercício da profissão docente permitindo-lhes, inclusive, o contacto com tarefas administrativas (2 de Biologia). A análise dos dados permite perceber que estes orientadores consideraram como aspetos positivos do estágio, o desenvolvimento de competências e de habilidades para o exercício docente, bem como a oportunidade para que os estudantes relacionem a teoria com a prática. Foi ainda apontado a troca de experiência entre professores do ISCED com professores formadores.

Os aspetos negativos considerados por estes professores formadores que foram mais enfatizados foram: o domínio dos conteúdos a ensinar; a falta de conhecimentos sólidos na aplicação das metodologias de ensino; e ainda algumas atitudes que têm a ver com o comportamento dos estagiários. Referem ainda: a ausência por parte dos professores tutores, o que traduz falta de acompanhamento aos estagiários pelo ISCED; a falta de meios de ensino que condiciona uma aprendizagem de qualidade; a falta de contacto entre os professores tutores do ISCED e o orientador das escolas (11 de Biologia e 11 de Geografia). Por último os professores formadores destacaram ainda como aspetos negativos relacionados com a organização curricular do estágio o que tem a ver com: a sua localização no plano curricular; a falta de avaliação do processo percorrido no estágio como componente na avaliação final; e o pouco tempo de estágio. A tabela 41 sistematiza algumas opiniões expressas por estes orientadores.

Tabela 41 – Exemplos de opiniões expressas pelos orientadores acerca do estágio

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Estágio curricular	Aspectos positivos	Relacionais	<p>“Ajuda aos estagiários terem mais contato com alunos e a terem mais contato com a escola” (F2Bio)</p> <p>“(…)contato com os alunos em sala de aula (F1Geo)</p>	<p>Interação estagiário turma</p> <p>Interação com a escola</p>
		Desenvolvimento de competências	<p>“Permite o estagiário aperfeiçoar, enriquecer os seus conhecimentos, capacidades e habilidades” (F8Bio)</p> <p>“É positivo pois liga a teoria à prática; cria habilidades aos formados” (F10Geo)</p>	<p>Desenvolvimento de habilidades, oportunidade de praticar</p> <p>Relacionar teoria-prática</p> <p>Acesso às tarefas administrativas</p>
		Relacionados com os estudantes-estagiários	<p>“Criatividade por parte de alguns estagiários; assiduidade, pontualidade” (F15Bio)</p> <p>“A preparação científica que apresenta; a dedicação ao estágio” (F3Geo)</p>	Caraterísticas pessoais
	Aspectos negativos	Estudantes estagiários	<p>“Debilidade na elaboração e cumprimento dos planos de aula; demonstram fraco nível de aprendizagem” (F13Bio)</p> <p>“Dificuldades em traçar os objetivos da aula; má gestão do tempo” (F7Bio)</p> <p>“Alguns faltam sem avisar o professor da turma” (F2Geo)</p>	<p>Falta de conhecimentos</p> <p>Falta de competências</p>
		Local de estágio	“O acompanhamento dos professores tutores é débil” (F3Bio)	Falta de acompanhamento/ausência por parte dos docentes tutores
		Tutores	“O fraco acompanhamento dos docentes; a pouca interação entre os tutores e os professores da escola onde se realiza o estágio” (F10Geo).	Falta de meios de ensino
		Meios de ensino	“Melhorar as condições de salas de aulas; apetrechar laboratórios” (F14Bio)	
		Organização curricular	<p>...“por ser implementado no II trimestre atropelam o andamento das aulas tanto dos professores e alunos;</p> <p>O estágio é feito no tempo muito curto assim interrompe a aprendizagem do professor estagiário” (F4Bio)</p> <p>“Pouco tempo do estágio”(F4Geo)</p>	<p>Má localização no plano</p> <p>Pouco tempo de estágio</p>

Nas entrevistas, os inquiridos expressaram também a dificuldade dos tutores em acompanharem os estagiários, conforme se pode depreender das seguintes opiniões dos professores formadores:

“Não consegue, neste momento, acompanhar adequadamente todas as aulas dos estagiários. E complica a quem? É quem está no terreno é o professor da cadeira. Mas se o professor da cadeira fica ali e também merece um outro acompanhamento por parte do ISCED (...) Raramente nesse momento os tutores acompanham todas as aulas. Ou pelo menos uma aula para cada estagiário (FDGeo)

“Em acumular, se calhar, as funções, por que muitos deles são professores de ciência, são professores de práticas, se calhar, têm vários grupos em muitas escolas e fica complicado ter um acompanhamento mais eficaz em todas as escolas” (FDBio)

Outra questão relacionada com os estágios referida pelos formadores inquiridos por entrevista foi a preparação dos estagiários, sendo expresso que os que vêm da área da educação estão bem preparados e os que vêm dos cursos pré-universitários não têm experiência nem bases de conhecimento necessário para a docência, conforme se lê nos seguintes excertos:

“Há uns que são muitos bons. Assim, na sua maioria vêm já são, por exemplo, da área de educação. Esses têm pouca dificuldade. É claro que uns são, se calhar, professor do ensino primário, outros são do primeiro e ciclo. E enquadram-se facilmente. Mas, nós temos conhecimento que o ISCED não está a formar simplesmente só professores da, da... sim... pessoas somente ligadas à educação. Tem outras pessoas que são de outros ramos educativos e nunca tiveram contato com alunos. Temos tido problema principalmente no seio destes” (FDGeo).

“Sim, muitos deles estão preparados. Um ou outro é que notamos determinadas debilidades, mas na sua maioria vemos uma determinada preparação capazes de poder lecionar, apesar de que é sempre a primeira vez...” (FDBio)

Ainda sobre o estágio curricular, os formadores referiram ter um intercâmbio regular ou razoável com o ISCED, sendo que o FDGeo considera que este contacto deveria ser ampliado:

“O que nós queremos é que uma vez que o ISCED é a escola de formação de professores, seria bom que também tivesse um contato prévio com alguns professores que vão acompanhar os seus estagiários. Temos o conhecimento de que os tutores são neste momento ínfimo para o número de finalistas” (FDGeo).

Para sistematizar as justificações apresentadas pelos professores formadores inquiridos sobre o que pensam do estágio curricular construímos a tabela 42 e onde damos conta de alguns aspetos manifestados pelos formadores relacionados com o ISCED e com os estagiários de Biologia e de Geografia.

Problemas enfrentados como formador

Tabela 42 – Problemas identificados pelos orientadores de estágio

		Count	Column Valid N %
Contatos com ISCED	Muito Bom	1	(3,3)
	Bom	10	(33,3)
	Razoável	12	(40)
	Pouco	4	(13,3)
	Nenhum	3	(10)
	Não respondeu	0	(,0)
Preparação dos estagiários para a área Docência	Muito Bom	1	(3,3)
	Bom	20	(66,7)
	Razoável	8	(26,7)
	Pouco	1	(3,3)
	Nenhum	0	(,0)
	Não respondeu	0	(,0)
Preparação dos estagiários para trabalhar com os alunos	Muito Bom	2	(6,7)
	Bom	19	(63,3)
	Razoável	8	(26,7)
	Pouco	1	(3,3)
	Nenhum	0	(,0)
	Não respondeu	0	(,0)
Envolvimento do ISCED com as Escolas de estágio	Muito Bom	1	(3,3)
	Bom	3	(10)
	Razoável	16	(53,3)
	Pouco	8	(26,7)
	Nenhum	2	(6,7)
	Não respondeu	0	(,0)

Nos dados recolhidos procurámos perceber a relação do ISCED, durante o tempo de estágio, com as escolas e os supervisores. A análise da tabela 42 permite constatar que os formadores inquiridos consideram apenas “razoável” o contacto com o ISCED e o envolvimento com os formadores desta instituição de ensino superior. Quanto à preparação dos estagiários para exercer a docência e enfrentar a sala de aula, estes formadores consideram, na sua maioria, que os estagiários têm um nível “bom”. Apesar disso, referem também a existência de problemas (tabela 43).

Tabela 43 – Problemas enfrentados pelos professores formadores

		Total * (N=15 Bio / 15 Geo) UR= 26 Bio 20 Geo
Relacionados com os estudantes estagiários	Falta de conhecimentos/competências Falta de domínio dos conteúdos (7 Bio/ 3 Geo) Pouca criatividade (1Bio) Dificuldade de relacionar conteúdos com a vida (1Bio) Dificuldades didático-metodológicas: Falta de capacidades e habilidades (3 Geo) Falta de gestão do tempo (1 Bio) Incumprimento da matéria/objetivos (3 Bio) Dificuldade traçar objetivos (1 Bio) Dificuldades em lecionar (1 Bio) Medo/receio do contacto com os alunos (1 Bio/1Geo) Atitudes pouco apropriadas Pouca vontade/disponibilidade (2 Bio / 1 Geo) Assiduidade (1 Bio)	conhecimentos /competências 13 Bio (50%) /7 Geo (35%) atitudes 3 Bio (12%) / 1 Geo (5%)
Relacionados com o local de estágio	Excesso de alunos por turma (1 Bio/ 1 Geo) Falta de material didático (5 Bio / 4 Geo) Pouco acompanhamento aos estagiários (4 Bio / 7 Geo)	10 Bio (67%)/ 12 Geo (60%)
Relacionados com a própria prática	Limitação da intervenção do professor formador (1)	1 Bio (4%)

Esta tabela 43 apresenta discursos dos professores formadores organizados em categorias de respostas identificadas por meio da análise de conteúdo, a saber: **relacionados com os estudantes estagiários; relacionados com o local de estágio; e relacionados com a própria prática.** A leitura desta tabela permite constatar que os problemas que os professores formadores enfrentaram no decurso do estágio foram, em primeiro lugar, relacionados com os estudantes estagiários, no que se refere a: falta de domínio dos conteúdos programados e das metodologias de ensino e à adaptação ao trabalho em sala de aula; falta de conhecimentos/competências; falta de domínio dos conteúdos; dificuldade de relacionar conteúdos com a vida; dificuldades didático-metodológicas; falta de capacidades e habilidades; falta de capacidade para a gestão do tempo. Referem-se ainda a: incumprimento da matéria/objetivos; dificuldade traçar objetivos; dificuldades em lecionar; medo/receio do contato com os alunos; atitudes pouco apropriadas e que tem a ver com a pouca vontade/disponibilidade; assiduidade.

Quanto a problemas relacionados com o local de estágio, os formadores inquiridos destacam: o excesso de alunos por turma; falta de material didático; pouco acompanhamento aos estagiários. Constitui também problema durante o estágio a falta de

interesse e o receio em dar aulas. Estes inquiridos apontam ainda como problema de estágio aspetos relacionados com a própria prática no que tange com limitações do professor formador. Na tabela 44 são sistematizados alguns exemplos de enunciações destes problemas.

Tabela 44 – Exemplos de enunciações acerca dos problemas enfrentados pelos formadores.

Categori a	Subcatego -rias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
Proble mas enfrentados	Relaciona dos com os estagiários	<p>“Alguns estagiários não dominam os conteúdos o que faz por vezes ser preciso repeti-los” (F4Geo)</p> <p>“Muitos estagiários não são docentes, isto dificulta porque muitos até têm receio de enfrentar as salas de aulas, muitos têm pouco conhecimento da disciplina” (F2Bio)</p> <p>“Em alguns casos o estagiário não mostra vontade ou interesse nos primeiros dias, talvez seja adaptação” (F2Geo)</p> <p>“Pouca vontade por parte dos estagiários quando encontra o professor da cadeira muito jovem” (F4Bio)</p>	<p>Falta de conhecimentos/competências</p> <p>Atitudes pouco apropriadas</p>
	Relaciona dos com o local de estágio	<p>“Ausência dos orientadores; pouca cooperação com o professor da cadeira” (F12Geo).</p> <p>“Pouca frequência do orientador do professor estagiário na escola do estágio” (F6Bio)</p> <p>“Falta de laboratório de Biologia para aliar a teoria com a prática” (F8Bio)</p> <p>“Ausência dos materiais didáticos; salas muito cheias” (F1Geo)</p>	<p>Falta de contacto/pouco acompanhamento</p> <p>Falta de material / condições de ensino</p>
	Relaciona dos com a própria prática	<p>“... a limitação na intervenção do professor formador para alterar ou corrigir certas debilidades. (F10Bio)</p>	<p>Sentimento de limite de capacidade de intervenção por parte do professor formador</p>

Nesta tabela 44, que complementa a tabela anterior, estão sistematizadas as justificações acerca dos problemas enfrentados pelos formadores e que, através da técnica de análise de conteúdo, foram organizados nas categorias de problemas aí sistematizados. A estas categorias foram associadas as subcategorias que a tabela apresenta, a saber: problemas relacionados com os estagiários; problemas relacionados com o local de estágio e problemas relacionados com a própria prática.

No que diz respeito aos dados recolhidos através de entrevistas, os formadores referiram os seguintes problemas que enfrentam: período em que os estudantes estagiários são

colocados nas escolas; dificuldade de cumprimento dos objetivos; e falta de meios de ensino. Disto são exemplo as seguintes afirmações:

“Um dos problemas tem sido, por exemplo, o enquadramento dos professores estagiários, porque eles aparecem com determinado número de estudantes. E não é... A instituição numa primeira fase está dividida neste momento por duas escolas (...) (FDGeo)

“É, os problemas que enfrentamos muitas das vezes como acompanhante dos estagiários vão ser, muitas das vezes, no cumprimento dos objetivos, sobretudo no cumprimento dos objetivos relacionados à educação e também temos estado a enfrentar problema de falta de laboratório, visto que é importante sempre aliar a teoria à prática. Nós não temos laboratório e muitas das vezes enfrentamos estes problemas e não temos como também orientá-los na prática de laboratórios, tanto a nossos alunos quanto aos estagiários que vem do ISCED, este é um dos problemas maiores”.(FDBio)

Tem outras pessoas que são de outros ramos educativos e nunca tiveram contacto com alunos.

Temos tido problema principalmente no seio destes” (FDGeo).

Em síntese, tanto os dados provenientes do questionário como os das entrevistas apontam para a falta de material e dificuldades relacionadas com os estudantes, o que dificulta o cumprimento dos objetivos. Por outro lado, houve um problema que foi acrescentado pelo FDGeo, durante a entrevista, e que diz respeito ao período de colocação dos estagiários que não corresponde ao início do ano letivo nas escolas.

V.2.2.3 – Perceções acerca do curso de formação inicial de professores

Neste ponto apresentamos as opiniões dos professores formadores acerca do curso de formação inicial de professores do ISCED do Huambo. Essas opiniões estão sistematizadas na tabela 45.

Tabela 45 – Perceções dos formadores acerca do curso de formação inicial de professores

		Total * (N=15 Bio / 15 Geo) UR= 18 Bio 15 Geo
Relacionadas com a qualidade	Razoável (4 Geo)	11 Bio (61%)
	Bom (9 Bio/5 Geo)	13 Geo (87%)
	- vai ao encontro das necessidades	
	- sentimento de capacidade de desempenho de funções	
	- os conhecimentos têm sido úteis atualmente	
	- houve mudanças para melhor	
	- metodologias de ensino boas e professores capazes de transmitir conhecimentos aos estudantes	
	Muito bom (1 Bio/ 2 Geo)	
	Proveitoso (1 Bio/2Geo)	
	- necessidade de empenho em termos de investigação	
	- preparação	
	- satisfação, aumento da responsabilidade	

Relacionadas as condições de formação	Condições práticas de transmissão fracas (1 Bio)	1 Bio (6%)
	- falta de práticas de campo, laboratórios,..	2 Geo (13%)
	- falta de recursos humanos preparados e capacitados (2 Geo)	
Relacionadas com questões pedagógico-didáticas	Pouco contacto com a prática (2 Bio)	3 Bio (17%)
	Algumas disciplinas mais difíceis do que as outras 1 Bio)	
Relacionadas com a organização curricular	Necessidade de acrescentar aspetos relacionados com as aulas laboratoriais e práticas (1 Bio/ 2 Geo)	4 Bio (22%)
	Planos devem ser mais específicos, capacitando cada vez mais os docentes (1 Bio)	3 Geo (20%)
	Necessidade de atualizar conteúdos em disciplinas (1 Geo)	

A análise da tabela 45 dá conta das percepções dos professores formadores sobre o curso que ocorre no ISCED do Huambo e permite perceber que os inquiridos o avaliaram da seguinte forma: relativamente à qualidade do plano curricular, 11 dos 15 professores de Biologia têm uma percepção positiva, pois consideram-no “bom” (9), “muito bom” (1) ou “proveitoso” (1); 4 professores de Geografia consideram-no “razoável”, sendo que 9 têm uma percepção mais positiva, ao considerarem-no “bom” (5), “muito bom” (2) ou “proveitoso” (2). Em relação as condições em que foram formados e a questões pedagógicas, um formador de Biologia (6%) e 2 de Geografia (13%) salientaram novamente: a falta de condições práticas de ensino; a falta de recursos humanos preparados e capacitados para exercer a profissão docente; a falta de equilíbrio nas disciplinas do curso.

Nos aspetos relacionados com a organização do currículo, os professores formadores de Biologia e de Geografia inquiridos realçaram a necessidade de acrescentar aspetos relacionados com as aulas laboratoriais e práticas, numa percentagem de (22%). Um professor de Biologia referiu a necessidade da formação ser mais específica, de forma a capacitar mais os docentes desta área e 1 professor de Geografia destacou a necessidade de atualização dos conteúdos em algumas disciplinas, o que passa pela atualização dos currículos.

A estes professores formadores foi solicitado que apresentassem sugestões de possíveis alterações do curso frequentado. A tabela 46 apresenta a sistematização dessas sugestões.

Tabela 46 – Sugestões dos formadores para alterações do curso de formação de professores.

		Total * (N=15 Bio / 15 Geo) UR= 15 Bio 17 Geo
Relacionadas com o plano de estudos	Continuação com método de defesa por monografia na licenciatura (1 Bio) Acrescentar número de aulas (1 Bio) Prática laboratorial 50% e teoria 50% (1 Bio) Implementar práticas de laboratório e visitas de campo (1 Bio) Reduzir o curso para 3 ano, estágio no último trimestre (1Geo) Introdução da Cadeira de Educação Ambiental (1 Geo) Prática pedagógica começar no 1.º ano (1 Geo) Eliminar disciplinas que não têm relação com o Curso (2 Geo)	4 Bio (27%) 5 Geo (29%)
Relacionadas com questões administrativas	Maior investimento em materiais (2 Bio/2 Geo) Colocar mais docentes a acompanhar as práticas (1Geo) Professores que acompanham os estágios sem aulas e mais experientes (1 Geo) Prestação de formação ao docente que acompanha os estagiários pela Direção do ISCED (1 Geo)	2 Bio (13%) 5 Geo (29%)
Relacionadas com questões pedagógico-didáticas	Melhorar o estágio curricular (1 Bio) Aliar a relação teoria-prática (2 Bio/ 2 Geo) Experimentar novos modelos de outros países (1 Bio) Mudar a metodologia das aulas em disciplinas-chave do Curso (1 Geo) Métodos de avaliação (1 Geo)	4 Bio (27%) 4 Geo (24%)
Nenhuma alteração	Nada (3 Bio/ 2 Geo)	3 Bio (20%) 2 Geo (12%)

As sugestões de alterações ao curso de formação de professores foram organizadas em categorias: relacionadas com o plano de estudo; relacionadas com questões administrativas; relacionadas com questões pedagógico-didáticas. Como se constata pela análise dessa tabela 46, as questões a mudar referentes ao plano de estudo foram: continuar com a modalidade de eliminar a exigência de elaborar uma monografia para a obtenção do grau de licenciatura; acrescentar disciplinas específicas no plano de estudo; eliminar ou reduzir as disciplinas que não têm muita relação com o curso. Os formadores de Biologia enfatizaram as práticas de laboratório como elemento importante deste curso e os de Geografia referiram as práticas de trabalho de campo. Ainda os formadores de Geografia inquiridos destacaram aspetos que mudariam no plano curricular relacionados com a introdução da disciplina de Educação Ambiental no plano curricular de Geografia que nos últimos dias constitui uma grande preocupação no mundo inteiro e que a Prática Pedagógica como disciplina nuclear da formação inicial de professores deveria iniciar-se assim que começa a formação, isto é, no 1º ano. Outro

aspecto referenciado pelos professores formadores de Geografia em relação ao plano curricular foi reduzir o tempo de formação para três anos, aumentando a carga horária nas disciplinas práticas e metodológicas.

Relativamente a questões administrativas, as sugestões de alteração foram: investir mais nos materiais didáticos; colocar mais docentes a acompanhar as práticas pedagógicas para maior envolvimento com os estudantes estagiários. Outra sugestão referida pelos professores formadores foi relativa à forma de acompanhamento do estágio, sendo sugerido que estes professores não deveriam ter outra carga horária de modo a permitir seguir os estagiários com maior rigor. Também foi sugerido que o ISCED prestasse uma formação aos professores formadores das escolas do 2ºciclo onde decorre o estágio.

No que se refere a questões pedagógico- didáticas foi apontado para melhorar o estágio curricular: aliar a teoria com a prática; experimentar novos modelos de formação de outros países; mudar a metodologia das aulas nas disciplinas-chave do curso; rever os métodos de avaliação. É de realçar que três professores de Biologia (20%) e 2 de Geografia (12%) não sugeriram nenhuma alteração ao curso de formação de professores.

Os professores formadores, durante as entrevistas, referiram como aspetos relevantes da formação inicial os programas e o plano curricular, conforme expressam as seguintes afirmações:

“Com os programas, creio que aprendemos. Foi, foi bom. Sim.” (FDGeo)

“O plano curricular ia de encontro na altura que frequentei, ia de encontro com as necessidades do curso.” (FDBio)

Como aspeto negativo da formação inicial, um formador referiu a necessidade de se aliar a teoria com a prática, ou seja, de ser alterado o modelo transmissivo de conhecimentos teóricos (FDBio).

V.2.3. Perceções de professores formados pelo ISCED do Huambo

Neste ponto de trabalho são apresentadas as opiniões de professores formados no ISCED do Huambo, dos cursos de Biologia e de Geografia, e que já estão no exercício da profissão. Tal como no caso anterior, começamos por caracterizar estes respondentes.

V.2.3.1. Caracterização dos professores formados pelo ISCED inquiridos neste estudo.

Tabela 47 – Sexo dos professores formados pelo ISCED inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	21	35	35	35
Feminino	39	65	65	100
Total	60	100	100	

Relativamente ao género, e como a tabela 47 dá conta, dos 60 professores formados pelo ISCED inquiridos, 21 (35%) são do sexo masculino e 39 (65%) são do sexo feminino. A representatividade é mais elevada de mulheres do que de homens, o que está de acordo com as características da população angolana. Na tabela 48 é sistematizado o grau académico destes professores.

Tabela 48 – Grau académico dos professores formados pelo ISCED inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciado	60	100	100	100

Quanto a habilitação literária, verifica-se que todos são licenciados, tal como a tabela 48 dá conta, o que está de acordo com o grau de formação exigido para exercer a profissão docente neste nível de ensino. A área de formação dos professores inquiridos é apresentada na tabela 49.

Tabela 49 – Área de formação dos professores inquiridos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Geografia	30	50,0	50,0	50,0
Biologia	30	50,0	50,0	100
Total	60	100	100	

Quanto à área de especialização dos professores inquiridos, e como a tabela 49 mostra, dos 60 respondentes, 30 (50%) são da especialidade de Geografia e os outros 30 (50%) de área de Biologia. O ano de conclusão do curso frequentado por estes professores é apresentado na tabela 50.

Tabela 50 – Ano de conclusão do curso pelos professores, formados no ISCED, inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2004	1	1,7	1,7	1,7
2005	3	5	5	6,7
2007	5	8,3	8,3	15
2008	1	1,7	1,7	16,7
2009	3	5	5	21,7
2010	7	11,7	11,7	33,3

2011	10	16,7	16,7	50
2012	9	15	15	65
2013	11	18,3	18,3	83,3
2014	10	16,7	16,7	98,3
Total	60	100	100	

Como indica a tabela 50, o período de conclusão do curso varia entre 1 e 11 anos. A leitura da tabela indica que a maioria destes professores é nova na carreira docente. Embora formados em Biologia e em Geografia, estes professores estão a exercer a docência em diferentes disciplinas, como é indicado na tabela 51.

Tabela 51 – Disciplina que lecionam os professores inquiridos formados em Biologia e em Geografia pelo ISCED do Huambo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Biologia	17	28,3	28,3	28,3
Geografia	18	30	30	58,3
Química	4	6,7	6,7	65
Língua Portuguesa	6	10	10	75
Informática	1	1,7	1,7	76,7
Matemática	3	5	5	81,7
Projecto tecnológico	1	1,7	1,7	83,3
Língua Inglesa	3	5	5	88,3
Práticas Pedagógicas	1	1,7	1,7	90
Economia	1	1,7	1,7	91,7
Expressão Musical	1	1,7	1,7	93,3
Língua Francesa	1	1,7	1,7	95
História	2	3,3	3,3	98,3
Geologia	1	1,7	1,7	100
Total	60	100	100	

Quanto à área disciplinar destes 60 professores inquiridos, apenas 35 (58,3%) lecionam as disciplinas para as quais foram formados: 17 lecionam Biologia e 18 Geografia, o que revela que todos os outros atuam como docentes numa área para a qual não foram academicamente preparados. Esta situação compreende-se devido a carências que obrigam os professores a exercer a docência noutras áreas diferentes da sua formação inicial. Como se compreende, e pelas razões que apresentámos no referencial teórico deste trabalho, esta prática não favorece bons resultados na medida em que os conteúdos, os materiais didáticos, os meios de ensino e os métodos são diferentes das áreas dos saberes adquiridos na formação.

Relativamente ao tempo de serviço na área disciplinar que lecionam, constatamos, tal como mostra a tabela 52, que os respondentes têm entre 1 e 28 anos de serviço. Destes, 12

têm 5 anos, 11 têm 4 anos e 8 3 anos, ou seja, mais da metade (60%) tem 5 ou menos anos de serviço. Por outro lado, é de salientar que 14 (23%) professores formados têm 10 ou mais anos de serviço, por isso uma longa experiência na função docente.

Tabela 52 – Tempo de lecionação dos professores formados pelo ISCED inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	1,7	1,7	1,7
2	4	6,7	6,7	8,3
3	8	13,3	13,3	21,7
4	11	18,3	18,3	40
5	12	20	20	60
6	2	3,3	3,3	63,3
7	3	5	5	68,3
8	5	8,3	8,3	76,7
10	5	8,3	8,3	85
12	1	1,7	1,7	86,7
15	2	3,3	3,3	90
16	2	3,3	3,3	93,3
18	2	3,3	3,3	96,7
20	1	1,7	1,7	98,3
28	1	1,7	1,7	100
Total	60	100	100	

V.2.3.2. Motivação para se ser professor

A tabela 53 sistematiza as razões apresentadas pelos inquiridos e que dão conta do que os motivou a optar pela profissão docente.

Tabela 53 – Motivação para se ser professor expressa pelos professores formados pelo ISCED

		Total * (N=30 Bio / 30 Geo) UR= 37 Bio 36 Geo
Motivações internas	Gosto (13 Geo/ 10 Bio)	21 Bio (57%)
	pela disciplina	24 Geo (67%)
	pela leitura	
	pela profissão	
	amor por ensinar	
	por transmitir conhecimentos	
	por trabalhar com crianças	
	Vontade/desejo de exercer atividades relacionadas com a profissão (10 Geo/ 6 Bio);	
	Vontade de investigar e abrir horizontes;	
	Vontade de partilhar/transmitir conhecimentos;	
	Interação com as pessoas;	
	Desejo de contribuir para a formação do homem;	
	Vocação (2 Bio).	
	Formação académica.	
	Inclinação, formação nesta área (1 Geo/ 3 Bio).	
Motivações externas	Influências (professores, amigos, familiares) (6 Geo/ 6 Bio)	16 Bio (43%)
	Resposta a necessidades relacionadas com o país natal e a sociedade (contribuir para: o desenvolvimento; o bem-estar; o processo de ensino-aprendizagem) (4 Geo/ 4 Bio).	12 Geo (33%)
	Falta de alternativa, procura do primeiro emprego (2 Geo/ 6 Bio).	

A análise de conteúdo das respostas dos inquiridos sobre razões que estiveram na base da escolha da profissão docente permitiu identificar duas categorias: motivações internas e motivações externas. A partir destas categorias foi possível identificar as seguintes subcategorias: gosto pela profissão; vontade/desejo de exercer atividades relacionadas com a profissão; vocação; formação académica.

Na subcategoria relacionada com o “gosto”, os respondentes referem-se ao gosto pela disciplina e pela profissão, pela leitura, amor por ensinar, por transmitir conhecimentos e gosto de trabalhar com crianças. Nesta subcategoria situa-se um total de 24 referências feitas por professores de Geografia (67% do total de motivações enunciadas) e de 21 referências feitas pelos professores de Biologia (57% do total de motivações enunciadas)

Enquadradas na subcategoria relacionada com a profissão, houve 10 referências feitas por professores de Geografia (28% das referências) e 6 de Biologia (16% das referências). Estes professores manifestaram a vontade de partilhar e transmitir conhecimentos desenvolvendo uma cultura do trabalho em equipas e com o coletivo dos profissionais

ligados à mesma área do saber. Referiram ainda: a interação com as pessoas, o desejo de contribuir para a formação das novas gerações, manifestando, desta forma, o desejo de que os outros possuam também conhecimentos de um país em vias de desenvolvimento em que o analfabetismo ainda é notório, isto é, assumem o compromisso com a sociedade, manifestando a vontade de investigar e abrir horizontes para novas descobertas e atuar cientificamente no mundo globalizado e em constantes mudanças.

Outros inquiridos referem-se como motivação para ser professor a vocação (2 Biologia) e que a formação anterior esteve na base da escolha da profissão docente (3 respondentes de Biologia e 1 respondente de Geografia).

As motivações internas estão ligadas com a preocupação social sendo apontadas necessidades relacionadas com o país natal e a sociedade, nomeadamente o seu desenvolvimento, o bem-estar e o processo de ensino-aprendizagem. Estas referências foram feitas por 16 (43%) dos professores de Biologia e 12 (33%) de Geografia). A falta de alternativa e a procura do primeiro emprego foi referenciada por 6 professores de Biologia e 2 de Geografia. A influência de modelos de professores, e até de familiares é destacado por 6 referências feitas por professores de Geografia (17%) e, igualmente, 6 referências feitas pelos professores de Biologia (16%) como uma das motivações para exercer a função docente.

A tabela 54 apresenta categorias, subcategorias, unidades de registo e orientações de respostas, permite clarificar o que espelha a tabela 54.

Tabela 54 – Exemplos de razões para se ser professor apresentadas pelos professores formados pelo ISCED

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Orientação de resposta
Motivação para ser professor	Motivações internas	“Primeiro gosto de trabalhar com crianças; segundo gosto da profissão de professor” (PF 26Bio) “A minha motivação foi devido a formação do ensino médio com as aulas das metodologias fizeram com que ganhasse a motivação para ser professora” (PF4Bio)	Gosto de Atividades relacionadas com a profissão Académicas
	Motivações externas	“A minha motivação para ser professora foi a perícia com que alguns dos meus professores transmitiam os conhecimentos.” (PF10Bio) “O que motivou-me ser professor foi a minha mãe, na forma em que se preocupava em preparar as aulas para administrar aos seus alunos” (PF8Geo) “Uma das motivações é contribuir para o bem-estar desta comunidade e do país particular” (PF1Geo)	Influências de outras pessoas Resposta a necessidades do país e da sociedade natal

Nas entrevistas, os professores formados no ISCED do Huambo referem como motivação para se ser professor o gosto pela profissão (FG) e a disponibilidade de vagas na área de Biologia (FB), conforme dão conta as seguintes afirmações:

“O que motivou é a grande tarefa que cabe ao professor que é da transformação da sociedade através da instrução, da educação e desde pequeno tive essa inclinação (...) “Gostei e gosto da profissão, então fiquei motivado e portanto desde o ensino médio comecei já a ser essa carreira que é para professor (FG).

“Na verdade, quando estava a frequentar o IMNE, eu na 10ª classe, quando se aprova, quando somos aprovados, há essa *chance* de escolhermos qual a opção de escolhermos o que iremos frequentar nos últimos 2 anos. No entanto, eu havia escolhido a opção de história e geografia, que era nessa caso um objetivo de ingressar na faculdade de direito, mas infelizmente era uma opção em que quase todos os estudantes haviam escolhido, então as outras ficariam vazias, razão pela qual alguns tiveram que ser encaminhados para outras opções e eu fui assim encaminhado para a opção de biologia/química” (FB).

V.2.3.3. Concepções acerca da profissão docente

A tabela 55 sistematiza o que representa ser professor, para os professores formados no ISCED do Huambo inquiridos neste estudo.

Tabela 55 – Significado de ser professor para os professores formados pelo ISCED do Huambo

		Total * (N=30 Bio / 30 Geo) UR= 40 Bio 33 Geo
Prestar um serviço à sociedade	Ser responsável pelo processo de formação das novas gerações, desenvolvimento da Nação Modelo/construtor da sociedade (7 Geo/ 14 Bio)	14 Bio (35%) 7 Geo (21%)
Educar, formar, ensinar	Ensinar, Instruir, Transmitir conhecimentos (7 Geo/ 4 Bio) Orientar os alunos para que possam construir conhecimentos e resolver problemas (1 Bio) Transformar o ser humano (1 Bio)	6 Bio (15%) 7 Geo (21%)
Ter ou assumir determinados papéis	Caraterísticas/assumir papéis (13 Geo/ 16 Bio) Pai, mãe, amigo/amiga, conselheiro, irmão, luz da sociedade, mestre, mentor guia, pedagogo, mediador, investigador, educador, facilitador, formador/formadora, pesquisador, espelho de humildade, guerreiro, companheiro Mérito (2 Bio)	18 Bio (45%) 13 Geo (39%)

A análise de conteúdo dos discursos dos professores inquiridos a respeito do que pensam acerca do significado de ser professor, e sistematizada na tabela 55, permitiu

identificar as seguintes categorias: “prestar um serviço à sociedade”; “educar, formar, ensinar”; “ter ou assumir determinados papéis”.

Na categoria “prestar serviço à sociedade”, 7 referências são feitas por professores de Geografia (21%) e 14 de Biologia (35%), exprimindo estes inquiridos assumir compromisso com a sociedade, nomeadamente a responsabilidade pelo processo de formação integral de novas gerações, mudar a sociedade, promover o desenvolvimento do país, ser modelo dos alunos e da sociedade. A esta categoria está associado o desejo de ser fonte de inspiração/modelo para as novas gerações e como espelho da sociedade.

A subcategoria “educar, ensinar, formar” está ligada ao processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e foi referida por 7 professores de Geografia (21%) e 6 de Biologia (15%).

“Ter ou assumir determinados atributos e características” é a categoria que manifesta o desejo pessoal em assumir particularidades referentes a ter competências para exercer a atividade docente e a capacidade de interagir com os alunos. Outros inquiridos manifestaram o desejo de ser professor associando-o a ideias de desempenhar alguns papéis tais como: papel de ser como pai, mãe, educador, amigo, companheiro, moderador, investigador, promotor de valores e atitudes morais, sendo esta a categoria a mais referida pois foi expressa por 13 professores de Geografia (39%) e 18 de Biologia (45%). Duas (2) referências de Biologia destacam o significado de ser professor como um mérito.

A tabela 56 contém exemplos de afirmações expressas por estes professores.

Tabela 56 – Exemplos de concepções acerca do significado de ser professor apresentado pelos professores formados pelo ISCED.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Orientações de resposta
Significado de ser professor	Prestar um serviço à sociedade	<p>“Ser professor é ser aquele que se preocupa com a formação futura dos continuadores da Pátria.” (PF1Geo)</p> <p>“Para mim hoje ser professor significa contribuir e participar na formação das futuras gerações com vista ao desenvolvimento harmonioso do País” (PF2Bio)</p> <p>“Ser professor para mim significa ser promotor do desenvolvimento social de um País ao contribuir para a instrução e educação de um homem multifacetado que saberá dar resposta as necessidades e exigências sociais (...)” (PF10Bio)</p> <p>“Para mim ser professor tem um significado indelével na medida em que contributo dado por mim é imperioso para o desenvolvimento da minha Nação” (PF16Geo)</p>	<p>Ser responsável pelo processo de formação integral de novas gerações</p> <p>Promover o desenvolvimento do país</p>

Educar, formar, ensinar	<p>“Ser educador, transmitir conhecimentos” (PF30Geo)</p> <p>“Ser professor significa ser alguém capacitado para instruir e educar” (PF9Bio)</p> <p>“Transmitir conhecimentos com amor, carinho, respeito, responsabilidade, orientar, corrigir, estimular para o desejo de conversação para a construção de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes” (PF24Geo)</p> <p>“Orientar os alunos de modo que eles mesmos consigam construir o seu conhecimento a partir de serem capazes de resolver situações-problema” (PF6 Bio)</p>	<p>Transmitir conhecimentos mediador da informação facilitador do processo de ensino-aprendizagem</p>
Ter ou assumir atributos ou caraterísticas	<p>“Ser professor é ser pai, científico, um amigo, conselheiro e companheiro.” (PF30Bio)</p> <p>“Pai, educador, pedagogo, mestre, mediador, orientador, na transmissão de conhecimentos.” (PF13Geo)</p>	<p>Ter caraterísticas/ assumir papéis</p>

A tabela 56, organizada em categorias, subcategorias, unidades de registo e orientações de respostas permite confirmar os dados apresentados na tabela anterior. Relativamente às conceções acerca da profissão docente expressas nas entrevistas, os professores formados referiram igualmente assumir papéis (“pai”) ou funções (“formar”, “contribuir para o desenvolvimento do país”) semelhantes ao que foi expresso nos inquéritos por questionário.

Em seguida apresentamos os problemas que os professores formados enfrentaram depois de terminar a sua formação.

V.2.3.4. Problemas enfrentados depois do estágio

A tabela 57 sistematiza os problemas enunciados pelos professores formados no ISCED do Huambo, e inquiridos neste estudo, sobre problemas que enfrentaram depois do estágio.

Tabela 57 – Problemas enfrentados depois do estágio referidos pelos professores formados pelo ISCED do Huambo

		Total * (N=30 Bio / 30 Geo) UR= 34 Bio 38 Geo
Curso de Formação	<p>Dificuldades na elaboração do relatório de fim de curso, preparação da defesa (4 Bio)</p> <p>Falta de formação de preparação pedagógica, necessidade de acréscimo da formação (1 Bio/ 2 Geo)</p> <p>Falta de acompanhamento do tutor/professor mais experiente (2 Bio/ 6 Geo)</p> <p>Não realização do estágio (1 Bio)</p> <p>Demora na emissão do diploma (1 Geo)</p>	<p>8 Bio (24%)</p> <p>9 Geo (24%)</p>
Recursos Materiais	<p>Falta de material (7 Bio/13 Geo)</p> <p>Meios de ensino, material bibliográfico, laboratórios</p>	<p>7 Bio (21%)</p> <p>13 Geo (34%)</p>

Pedagógico-didáticos	Necessidade de ensinar uma disciplina diferente da formação (1 Bio/ 1 Geo) Dificuldade de relacionar/lecionar a teoria/prática (3 Bio)	4 Bio (12%) 1 Geo (3%)
Relacionados com os alunos	Falta de bases/conhecimentos (1 Bio/1 Geo) Pouca preparação/dificuldade de adaptação às aulas (1 Bio/1Geo). Pouca vontade de aprender, falta de interesse/motivação (3 Bio/ 3 Geo) Desníveis/dificuldades de aprendizagem (2 Bio)	7 Bio (21%) 5 Geo (13%)
Profissão docente	Dificuldade de integração/enquadramento (2 Bio) Não lecionar na área de formação/falta de vaga (4 Bio)	6 Bio (18%)
Local de trabalho (escola)	Levantamento dos dados administrativos, situação geográfica da escola (1 Geo) Excesso de alunos por turma (1 Geo).	2 Geo (5%)
Não encontrou problemas/ não especificou	nenhum problema (2 Bio/ 5 Geo) poucos problemas (1 Geo) muitos, mas têm vindo a minimizar-se (1 Geo).	2 Bio (6%) 7 Geo (18%)

Os professores formados no ISCED do Huambo inquiridos sobre os problemas que encontraram depois do estágio referiram os seguintes: problemas relativos à formação (24% dos professores de Biologia e 24% de Geografia); recursos materiais (21% de Biologia e 34% de Geografia); problemas pedagógico-didáticos (21% de Biologia e 3% de Geografia); problemas relacionados com os alunos (21% Biologia e 13% Geografia); problemas relacionados com a profissão docente (18% Biologia); problemas relacionados com o local de trabalho (5% Geografia) e outros (6% Biologia e 18% Geografia).

As respostas associadas a estes problemas evidenciaram aspetos como a falta de seminário de superação docente e cursos de pós-graduação, a falta de material didático, aspetos ligados a dificuldades de ensinar uma disciplina diferente da formação inicial que tiveram, falta de interesse dos alunos, excesso de alunos na sala de aula, pouco acompanhamento dos docentes, dificuldade de lecionar conteúdos práticos de ligação entre a teoria e a prática.

Não foram identificados ou não especificaram problemas 2 professores de Biologia (6%) e 7 de Geografia (18%).

V.2.3.5. Aspetos relevantes do curso de formação inicial

A tabela 58 sistematiza as opiniões dos professores formados no ISCED do Huambo acerca dos aspetos positivos e dos negativos sobre a formação inicial por eles vivida.

Tabela 58 – Opiniões de professores formados pelo ISCED sobre a formação vivida.

		Total * (N=30 Bio / 30 Geo) UR= 39 Bio 36 Geo
Relacionais	Relação professor-aluno/ (2 Geo/ 4 Bio) Relação aluno-aluno (3 Bio) Boa convivência com a direção da Instituição (1 Geo)	7 Bio (18%) 3 Geo (8%)
Relativos à formação	Conhecimentos, técnicas de ensino, preparação, aprofundamento, didático-pedagógicos (5 Geo/5 Bio) Formação académica (1 Geo) Vinculação teoria-prática (1 Geo)	5 Bio (13%) 7 Geo (19%)
Relativos às atividades desenvolvidas	Aulas de prática pedagógica e o Estágio curricular (11 Geo/ 11 Bio) Aulas simuladas (1 Geo/ 1 Bio) Investigação científica (1 Geo) Conferências (1 Bio)	13 Bio (36%) 13 Geo (33%)
Relativos à Instituição de formação	Burocracia (1 Geo)	1 Geo (3%)
Meios e equipamentos	Falta de material didático/ bibliografia/falta de laboratórios (4 Bio)	4 Bio (10%)
Relativos aos professores	Perceções positiva Modo de transmissão de conhecimentos (2 Geo/ 5 Bio) Rigor científico (1 Geo) Exigência (2 Bio) Capacidade, vontade, competência, entrega, aplicação, dedicação (3 Geo / 3Bio) Acompanhamento (1 Bio) Experiência e criatividade (1 Bio) Perceções negativa Falta de respeito (1 Geo) Falta de orientações (1 Geo) Desprezo por parte de alguns professores angolanos (1 Bio) Deficiência na transmissão dos conteúdos (1 Bio)	Perceções positiva 12 Bio (31%) 6 Geo (17%) Perceções negativa 2 Bio (5%) 2 Geo (6%)
Outro	Não respondeu (2 Geo) Não especificou (2 Geo/ 2 Bio)	2 Bio (5%) 4 Geo (11%)

Na tabela 58, estão sistematizados os aspetos relevantes apontados pelos professores formados no ISCED do Huambo inquiridos e que a análise de conteúdo permitiu enquadrar na categoria “aspetos mais relevantes da formação inicial”. A esta categoria foram associadas as seguintes subcategorias: relacionais; relativos à formação; relativos às atividades desenvolvidas; meios e equipamentos; relativos aos professores; outros aspetos.

Tabela 59 – Aspectos menos relevantes na opinião dos professores formados pelo ISCED

		Total * (N=30 Bio / 30 Geo) UR= 33 Bio 32 Geo
Relativos aos conteúdos	Falta de relevância/ relação com a docência (4 Bio/ 4 Geo)	4 Bio (12%)
Organização do plano de estudos	Implementação de cadeiras semestrais (1 Geo)	
Relativos às atividades desenvolvidas	Aulas apenas teórica, falta de vinculação com a prática, falta de aulas de laboratório (4 Bio/ 2 Geo)	6 Bio (18%) 3 Geo (9%)
	Falta de aulas de campo (1 Bio/ 1 Geo)	
	Falta de uniformização da disciplina de Prática pedagógica (1 Bio)	
Meios e equipamentos	Falta de material didático, meios de ensino, laboratórios, biblioteca, sala de informática (7 Bio/ 9 Geo)	7 Bio (21%) 9 Geo (28%)
Relativos aos professores	Metodologia de ensino baseada na reprodução (1 Bio)	6 Bio (18%)
	Forma como orientam as aulas (1 Bio)	7 Geo (22%)
	Falta de acompanhamento (1 Bio/ 1 Geo)	
	Limitação, falta de experiência/ preparação pedagógica, incapacidade (2 Bio/2 Geo)	
	Relação professor-aluno, falta de respeito, atitude negativa, imparcialidade no rigor científico (1 Bio/ 3 Geo)	
	Distribuição de fascículos (1 Geo)	
Relativos aos estudantes	Dificuldades na assimilação (1 Bio)	1 Bio (3%)
Relativos à Instituição	Muita burocracia (1 Geo)	1 Geo (3%)
Outros	Não respondeu (2 Bio/ 3 Geo)	8 Bio(24%)
	Nada menos relevante (6 Bio/ 8 Geo)	11Geo (34%)

Como a leitura desta tabela 59 mostra, a subcategoria mais referenciada como aspecto mais relevante foi relativa às atividades desenvolvidas: 13 referências feitas por professores de Biologia (36%) e 13 feitas pelos professores de Geografia (33%). Em seguida, foi apontado a formação recebida no que se relaciona com os conhecimentos, técnicas de ensino, preparação, aprofundamento didático-pedagógico, bem como a vinculação com a prática, num total de 5 (13%) referências de Biologia e 7 (19%) de Geografia.

Aspectos relacionados com a falta de material didático e com a falta de laboratórios foram referenciados apenas por 4 professores de Biologia (10% das referências). Por último, os inquiridos apontaram como aspecto mais relevante a relação entre professor-aluno e aluno-aluno (18% Biologia e 8% das opiniões expressas pelos professores de Geografia), bem como aspectos relacionados com os professores, sendo que 31% das referências são de professores de Biologia e 17% de professores de Geografia.

Estes professores, inquiridos sobre os “aspetos menos relevantes da formação” oferecida pelo ISCED do Huambo, expressaram respostas que, pela análise de conteúdo, permitiu identificar as seguintes subcategorias: relativos aos conteúdos, relativos às atividades desenvolvidas, relativos aos meios e equipamentos e relativos aos professores, aos estudantes, à Instituição e outros.

Como a leitura da tabela 59 mostra, a maioria dos professores formados de Geografia não considera “nada menos relevante” ou não respondeu (34%), enquanto 8 professores de Biologia consideram tudo relevante. Não responderam 24% destes professores.

Na subcategoria “meios e equipamentos”, associada com a falta de salas para as aulas, é expresso: excesso de alunos, falta de material didático e falta de Internet para atualizar os conhecimentos e acompanhar o desenvolvimento da sociedade atual são feitas referências por 21% dos professores de Biologia e 28% de Geografia.

Aspetos relacionados com alguns professores pouco experientes, muitas vezes novos na profissão, e a falta de acompanhamento das aulas no estágio, muitas vezes ligado à subcarga de horário dos docentes do ISCED, e falta de sensibilidade também foram apontados pelos professores formados por esta instituição, embora com valores menos relevantes: 6 professores de Biologia (21%) e 3 de Geografia (9%). A tabela 60 dá conta dessas opiniões.

Tabela 60- Exemplos de aspetos relevantes referidos pelos professores formados pelo ISCED

Formação Inicial	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Categorias de resposta
	Aspetos mais relevantes	Relacionais	“A interação entre colegas e professores” (PF24Bio) ; “A colaboração e boa convivência entre a direcção da Instituição e a relação professores-alunos.” (PF10Geo).	Interação docente discente Colaboração com a Direcção da Instituição
		Relativos aos conteúdos	“Conteúdos de Didática Geral e da Pedagogia Geral”.(PF19Bio) ; “Os conteúdos didático-pedagógicos” (Pf 26Geo)	Conteúdos de Didática Pedagogia
		Relativos às atividades desenvolvidas	“O que foi mais relevante para mim foi a fase do estágio curricular e a prática pedagógica.”(PF20Geo) ; “O que foi mais relevante durante o curso de formação no ISCED foi: o tempo de práticas pedagógicas nas escolas do II ciclo; o processo de estágio nas escolas do II ciclo do ensino Secundário”. (PF27Bio)	Estágio Prática pedagógica

	Meios e equipamentos	<p>“O mais relevante durante a minha formação no ISCED foi a falta de laboratórios e material bibliográfico numa Instituição do Ensino Superior que é o ISCED” (PF1Bio)</p> <p>“O que considero menos relevante no ISCED foi a falta de laboratórios nesta Instituição”. (PF28Geo)</p>	<p>Falta de material didático</p> <p>Falta de laboratório</p>
	Relativos aos professores	<p>“O que mais me marcou de forma geral é a falta de respeito por parte de alguns docentes bem como a falta de orientações que muitos docentes não faziam” (PF1Geo)</p> <p>“A maneira como os professores transmitiram os conhecimentos; a exigência foi muito relevante” (PF5Bio)</p> <p>“Durante o período de formação no ISCED a determinação e capacidade e vontade de transmitir os conhecimentos aos alunos por alguns professores foi bastante relevante” (PF6Geo)</p>	<p>Desempenho de alguns professores</p> <p>A forma de trabalho docente</p>
Aspetos menos relevantes	Relativos aos conteúdos	<p>“Algumas cadeiras que até hoje não estamos a aplicar na vida prática” (PF21Bio)</p> <p>“Algumas disciplinas como a Química e a Matemática.” (PF20Geo)</p>	<p>Relevância dos conteúdos</p>
	Relativos às atividades desenvolvidas	<p>“(…) A falta de aulas de campo para observação de alguns fenómenos naturais”. (PF15Bio)</p> <p>“Poucas aulas de campo”. (PF30Geo)</p>	<p>Poucas aulas de campo</p>
	Meios e equipamentos	<p>“O que foi menos relevante importa referir a falta de laboratórios; a falta de meios de ensino.” (PF23 Bio)</p> <p>“Foi menos relevante, falar de climatologia sem consultar uma estação meteorológica, falar de sistemas de informação geográfico sem haver na Instituição software próprios instalados para a recolha de dados geográficos” (PF11Geo)</p>	<p>Falta de meios didáticos e de ensino</p>
	Relativos aos professores	<p>“A forma como alguns professores obrigava os estudantes a serem reprodutores pelo método de decorar os conteúdos”. (PF6Bio)</p> <p>“O menos relevante foi a maneira como alguns professores angolanos agiam com os alunos em determinadas cadeiras”. (PF8Geo)</p> <p>“A limitação de alguns docentes” (PF20Bio)</p> <p>“O que considero menos relevante foi a falta de preparação pedagógica por parte de alguns docentes” (PF28Bio)</p>	<p>Alguns professores pouco experientes/ capacitados</p> <p>Falta de acompanhamento das aulas no estágio</p>

Aspetos mais relevantes e menos relevantes também foram referidos pelos professores formados pelo ISCED que entrevistámos. Quanto aos aspetos mais relevantes, os professores referiram: a introdução do estágio; o plano curricular e a forma como os professores transmitiam o conhecimento. Os aspetos menos relevantes destacados foram: a postura de alguns professores e a falta de material didático. São exemplos destas perceções as opiniões seguintes:

“Essa questão da introdução do estágio foi muito, muito, muito bem pensada e é plausível, porque anteriormente, antes dessa implementação, muitos licenciados adquiriam esse grau acadêmico, mas quando iam para terreno não tinham a capacidade de lecionar, não tinham habilidade de lecionar, porque eles defendiam uma monografia. No entanto, com a introdução do estágio, isso veio mesmo para melhorar, para capacitar os professores, sobretudo em questões práticas para poderem habilitar-se a lecionar” (FB)

“... o próprio plano curricular e de forma como muitos dos professores foram transmitindo os seus conhecimentos” ... “Nos aspetos positivos foi mesmo a própria formação em si, as cadeiras do plano curricular que correspondem com a expectativa”. (FG)

“Bem, aspetos que eu acho menos relevantes, se calhar a questão de alguns professores... a maneira como se dirigem para alguns estudantes, se bem que tivemos professores capacitados, mas alguns deles notou-se alguma arrogância...” (FB)

“No caso de alguns meus professores e outros, no caso de alguns professores, há professores que às vezes não têm postura de um professor universitário, desde o ponto de vista de matéria mesmo não... a forma de como ele ministra as aulas não, mostra ainda uma fragilidade, mas são coisas quase isoladas, talvez esse aspeto sim” (FG)

V.2.3.6. Condições das escolas onde desenvolvem a atividade docente

A tabela 61 apresenta as opiniões dos professores formados no ISCED do Huambo acerca das condições das escolas onde desenvolvem a atividade docente.

Tabela 61 – Opiniões acerca da escola expressas pelos professores inquiridos formados pelo ISCED do Huambo

		Count	Column Valid N %
A escola tem material necessário para trabalhar na sala de aula?	Muito Bom	0	0
	Bom	9	15
	Razoável	25	41,7
	Pouco	21	35
	Nenhum	5	8,3
	Não respondeu	0	0
Acesso à Internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos e para realizar a docência	Muito Bom	2	3,3
	Bom	10	16,7
	Razoável	14	23,3
	Pouco	14	23,3
	Nenhum	20	33,3
	Não respondeu	0	0

A tabela 61 evidencia que, segundo estes professores formados pelo ISCED, as escolas onde exercem a docência, em relação ao material necessário para trabalhar na sala de aula, têm as seguintes condições: “Razoável” 25 (41,7%); “Pouco” 21 (35%); “Bom” 9 (15%). Realce-se que 5 (8,3%) referem como “Nenhum”, isto é, trabalham em escolas sem qualquer possibilidade de usarem material didático.

Relativamente ao acesso à Internet, os inquiridos fazem uma avaliação entre “Razoável” - 14 (23,3%) -, em equilíbrio com o “Pouco” - 14 (23,3%). Uma percentagem elevada correspondente a 20 respondentes (33,3%) afirmou não ter acesso à internet na sua escola. Os dados apontam pois para uma deficiência nas condições de trabalho que impede concretizar inovações relacionadas com o mundo atual, situação que urge melhorar.

V.2.3.7. Formação contínua frequentada pelos professores formados no ISCED do Huambo

A tabla 62 dá conta da frequência de ações de formação contínua a que tiveram acesso estes professores depois de terminarem o curso.

Tabela 62 – Frequência de ações de formação contínua pelos professores formados no ISCED

<i>Já frequentou alguma ação de formação contínua de professores depois do estágio?</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	34	56,7	56,7	56,7
	Não	26	43,3	43,3	100
	Total	60	100	100	

A tabela 63 apresenta algumas ações de formação contínua frequentadas pelos professores depois da sua formação, evidenciando que a maioria - 34 (56,7%) -, já frequentou alguma ação de formação depois da sua formação inicial no ISCED. É de salientar no entanto que, dos 60 inquiridos, 26 (43,3%) não frequentaram nenhuma formação depois que terminarem a formação do ISCED. Sendo a formação contínua necessária para o desenvolvimento profissional, tal como demos conta na parte deste trabalho referente ao quadro teórico de suporte, torna-se necessário zelar pela sua implementação.

Tabela 63 – Ações frequentadas pelos professores formados pelo ISCED

<i>Já frequentou alguma ação de formação contínua de professores depois do estágio? Se sim quais foram os temas?</i>	
	Total (n= 34*)
Relacionados com o perfil do professor:	7 (21%)
Ser professor reflexivo (1 Bio)	
Liderança (1 Bio)	
O papel/perfil/postura do professor (2 Bio/2 Geo)	
O professor como construtor de mentes (1 Bio)	

Métodos, metodologias e conteúdos de ensino:	12 (35%)
Meios/metodologias de ensino (2 Bio/2 Geo)	
Programa de linguagem das letras e números (1 Bio)	
Como instruir e educar o aluno (1 Bio)	
Microciências (1 Bio)	
Fortalecimento do ensino das Ciências (1 Bio)	
Workshop de Ciências da natureza (1 Geo)	
Alimentação saudável (1 Bio)	
Uso do SIC (Sistema de Informação Geográfico) nas aulas (1 Geo)	
As fontes responsáveis pela poluição da água; Importância dos rios; a poluição do ar no nosso planeta (1 Geo)	
Relacionados com a tarefa docente:	15(44%)
Avaliação (metodologias, sistema, instrumentos, à luz da reforma educativa) (3 Bio/4 Geo)	
Plano de aula (4 Bio/ 1 Geo) ;	
A relação professor-aluno (1Bio/1 Geo)	
Como elaborar uma prova (1 Bio).	
Relacionados com outras áreas do saber:	5(15%)
A personalidade do aluno (1 Bio) ;	
Etapas da oralidade (1 Bio) ;	
A língua portuguesa no mundo (1 Bio)	
Modelagem, moldagem, recorte em Educação Plástica (1 Geo)	
Exercícios localizados de Educação Física(1 Geo).	
Temas globais de Educação e da profissão:	20(59%)
A reforma educativa (3 Bio/1Geo)	
Como elevar o gosto pela disciplina; como minimizar os problemas que alguns professores têm (1 Geo)	
Ética, deontologia profissional, moral (1 Bio/2 Geo)	
Capacitação de professores (1 Bio/3 Geo)	
Superação pedagógica (1 Bio/1 Geo)	
Supervisão pedagógica (1 Geo)	
Gestão escolar (2 Bio/ 1 Geo)	
Educação especial (1 Bio)	
Agregação pedagógica (1 Geo)	

**Apenas os que responderam que já fizeram formação. Houve professores que referiram mais do que um tema.*

Constatamos, pela leitura da tabela 63, que a formação frequentada se prende com ações relacionadas com o perfil do professor - 7 (21% dos respondentes); métodos, metodologias e conteúdos de ensino - 12 (35% dos respondentes); tarefa docente - 15 (44% dos respondentes); questões globais da Educação 20 (59% dos respondentes). Constata-se ainda a frequência de ações relacionadas com outras áreas do saber, tais como Psicologia, Língua Portuguesa, Artes plásticas e Educação Física, por parte de 5 respondentes (15%).

Inquiridos sobre ações que consideram mais importantes, estes professores deram as respostas que sistematizamos na tabela 64.

Tabela 64 – Ações que considera que seria importante ter frequentado

Já frequentou alguma ação de formação contínua de professores depois do estágio? Se não considera que seria importante? Sobre que temas?

	Total (n=25*)
Relacionados com o perfil do professor:	6 (24%)
Perfil/papel do professor (3 Geo/ 2 Bio)	
O professor como um verdadeiro profissional (1 Geo)	
Métodos, metodologias e conteúdos de ensino:	13 (52%)
Metodologias de ensino, métodos pedagógicos (5 Bio/ 4 Geo)	
Exercícios sobre fusos horários (1 Geo)	
Trabalho prático com mapas, globos (1 Geo)	
Conservação do meio ambiente (1 Bio)	
Práticas de laboratório (1 Bio)	
Relacionados com a tarefa docente:	11(44%)
Relação professor-aluno (2 Bio/4 Geo)	
Avaliação (2 Geo/ 1 Bio)	
Planos de aula (2 Bio)	
Relacionados com outras áreas do saber:	1 (4%)
Temas psicopedagógicos (1 Geo)	
Temas globais de Educação e da profissão:	6 (24%)
A participação da família na formação dos filhos (1 Geo)	
Reforma educativa (1 Geo)	
Resgate dos valores morais (1 Geo)	
Trabalho independente (1 Geo)	
Administração e gestão escolar (1 Bio)	
Superação psicopedagógica (1 Bio)	

** Apenas os que responderam que “não” fizeram formação, houve professores que fizeram mais do que uma proposta de formação*

Relativamente aos professores entrevistados, um referiu ter frequentado cursos no âmbito da formação contínua e o outro referiu que frequentou jornadas pedagógicas promovidas pela escola no início do ano letivo. Neste mesmo sentido apontam as seguintes afirmações:

“Essa formação nós abordamos aspetos ligados com a planificação, aspetos ligados com o plano de aula e sobre métodos de avaliação na reforma” (FB)

“De capacitação não promove. Simplesmente muitas das vezes o que temos tido no início do ano na minha escola é umas jornadas pedagógico-científicas, onde faz-se em forma de uma reciclagem, mas não de forma intensiva, só um *flash* só” (FG).

De entre os vários temas enumerados, é de realçar a formação do Ensino Especial questão muito importante para o nosso País, onde muitas crianças não frequentam a escolas devido a deficiências múltiplas. Apesar de existirem escolas para atender crianças com deficiência, estas não chegam para responder à demanda. Além disso são poucos os professores com formação para esta área. Por isso, é imperioso que os Institutos de formação de professores olhem também nesta vertente.

Estes professores foram também inquiridos sobre a participação em eventos nacionais ou internacionais. A tabela 65 dá conta das respostas.

Tabela 65– Participação em eventos sobre Educação

<i>Já participou de eventos nacionais ou internacionais sobre Educação ou eventos sobre a metodologia e a didática de ensino da área de formação após a realização do estágio?</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	35	35	35
	Não	39	65	65	100
	Total	60	100	100	

Como a tabela 65 mostra, dos 60 respondentes, responderam com “sim” 21 (35%) e com “não” 39 (65%). Os dados revelam, pois, uma necessidade de promover eventos para o desenvolvimento profissional e a troca de experiências com outros profissionais nacionais ou internacionais da mesma área de conhecimentos, nomeadamente tendo por referência o balanço que estes professores fazem da participação que tiveram (tabela 66)

Tabela 66– Balanço da participação em eventos nacionais ou internacionais sobre Educação ou eventos sobre a metodologia e a didática de ensino da área de formação após a realização do estágio

Positivo (18)
“Necessária para poder atualizar os conhecimentos aos professores e estarem a par e passo com a globalização” (PF16Bio)
“O balanço é positivo, porque esta formação ajudou-me a conciliar os conhecimentos teóricos à prática” (PF8Geo)
“Adquiri mais uma competência que é de trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem”(PF19Bio)
“O balanço é positivo, porque adquiriu-se novos conhecimentos através dos conteúdos” (PF24Geo)
“Serviu para enriquecer conhecimentos” (PF24Bio)

Como podemos verificar através da tabela 66, os professores formados fizeram um balanço positivo da formação contínua frequentada na medida em que contribuiu para o fortalecimento de valores e da responsabilidade profissional docente.

Outro dado que a investigação pretendeu recolher foi relativo à importância da formação inicial para o exercício de funções docentes, bem como: razões que justificam a perceção de suficiência da formação inicial, problemas que os professores enfrentam na sala de aula, sugestões para a melhoria da formação inicial de professores e sobre o tempo destinado ao estágio curricular. A apresentação desses dados constitui o ponto seguinte.

V.2.3.8. Importância da formação inicial para o exercício de funções docentes

Tabela 67 – Suficiência da formação inicial para o exercício de funções docentes

<i>A formação do ISCED foi suficiente para desempenhar as funções como professor?</i>		Frequen	Perc	Valid	Cumulative
		cy	ent	Percent	Percent
Va lid	Sim	38	63,3	63,3	63,3
	Não	22	36,7	36,7	100
	Total	60	100	100	

Os dados que obtivemos quando inquirimos estes professores sobre se a formação oferecida pelo ISCED foi suficiente para desempenharem as funções como professor, mostra que 38 (63,3%) dos 60 inquiridos considera que saíram preparados para exercer a profissão docente. Contudo, há uma quantidade significativa de professores, 22 (36,7%) dos 60 respondentes, que afirmam que a formação do ISCED não foi suficiente para desempenharem as funções como professor. As razões apontadas estão sistematizadas na tabela 68.

Tabela 68 – Razões que justificam a perceção de suficiência da formação inicial do ISCED

<i>A formação que recebeu do ISCED foi Suficiente para desempenhar as suas funções como professor? Porquê?</i>		Total (n=38)
Desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades		29
Conhecimentos e habilidades profissionais desenvolvidas (17 Bio/10 Geo)		(76%)
“Contribuiu com conhecimentos necessários, embora sejam precisos cursos de formação contínua” (PF8Bio)		
“Porque para além desta formação me ter dado conhecimentos científicos, também deu-me conhecimentos metodológicos e práticos”. (PF30Bio)		
“Porque o aprender é constante, cada dia mais inovações e as coisas mudam, então faz com		

que consiga resolver alguns problemas relacionados com a educação” (PF1Geo)	
“Porque se eu sou o que sou, graças a formação recebida do ISCED”. (PF3Geo)	
“Porque em primeiro lugar, preparo e troco experiência com os professores acerca do tema, depois sinto-me seguro do que falo durante a aula” (PF18Geo)	
Completo a formação anterior (2 Geo)	
Formação pedagógica, integral (3 Geo)	3 (8%)
Adequação do currículo e estágio (1 Geo)	1 (3%)
Relação teoria-prática (2 Bio)	2 (5%)
“Apesar de nunca ter visto um microscópio no ISCED e outros meios para aliar a teoria com a prática” (PF4Bio)	
“Apesar de que as nossas escolas não estão preparadas sob ponto de vista teórico foi suficiente para poder desempenhar a minha função” (PF27Bio)	

A tabela 68 evidencia que as razões apontadas em relação à adequação da formação inicial para o exercício docente se prendem com o nível de conhecimentos adquiridos; o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ligadas ao estudo das metodologias; a consolidação dos conhecimentos transportados do Ensino Médio. É também apontada, embora com menos expressão, a formação pedagógica e integral que tiveram. Dois professores de Biologia (5% do total de professores das duas áreas que responderam positivamente) ressaltaram que a formação foi suficiente apesar de deficiências encontradas a nível da relação teoria/prática.

V.2.3.9 Problemas que enfrentam os professores em sala de aula

Estes professores, quando inquiridos sobre os problemas que enfrentam em sala de aula como professor, deram várias respostas que, pela análise de conteúdo, organizámos nas categorias: material e infraestruturas, local e trabalho e organização escolar, e problemas relacionados com os alunos. A cada uma destas categorias foram associadas as subcategorias que na tabela 69 explicita.

Tabela 69 – Problemas enfrentados na sala de aula como professor

<i>Quais são os principais problemas que enfrenta em sala de aula como professor(a)? Indicar, pelo menos, dois problemas</i>		Total (n= 60 30 Bio/30 Geo UR Biologia= 49 Geografia= 56)
Materiais e infra-estrutura	Falta de materiais, meios de ensino, salas sem condições (20 Geo/ 16 Bio)	16 Bio (33%) 22 Geo (39 %)
	Falta de iluminação (salas/período noturno) (2 Geo)	

Local de trabalho e organização escolar	Excesso de alunos (9 Geo/ 7 Bio)	11 Bio (22%)
	Falta de acompanhamento (1 Geo)	11 Geo (20%)
	Insuficiência de tempo lectivo (1 Geo)	
	Dificuldade de gestão da sala de aula, controlo dos alunos (2 Bio) ;	
	Dificuldade de avaliação contínua (2 Bio)	
Alunos	Absentismo (1 Geo)	22 Bio (45%)
	Pobreza (1 Geo)	22 Geo (39%)
	Falta de criatividade (1 Bio)	
	Atraso nos primeiros tempos (1Geo)	
	Embriaguez por parte de alguns alunos (1 Bio)	
	Falta de interesse/motivação/empenho (12 Geo/ 5 Bio)	
	Frac assimilação dos conteúdos (2 Geo/ 4 Bio)	
	Falta de conhecimentos, má preparação, insucesso escolar (3 Geo/ 7 Bio)	
	Mau comportamento, indisciplina, <i>bulling</i> (2 Geo/ 6 Bio)	

Como se infere da leitura da tabela 69, a categoria mais referenciada como problema em sala de aula foi a relacionada com os alunos, no que diz respeito a falta de pontualidade, debilidades dos alunos sobre os conhecimentos anteriores, falta de interesse e de motivação em aprender e investigar o que gera indisciplina e insucesso escolar (45% das respostas dos professores de Biologia e 39% das respostas dos professores de Geografia). Foi muito referida, também, a falta de materiais e de meios de ensino, tais como laboratórios, manuais, materiais dos estudantes, mapas, biblioteca, etc. (33% das respostas de Biologia e 39% das respostas de Geografia). Foi ainda apontado como problema enfrentado em sala de aula, o excesso de alunos nas salas de aulas, a falta de acompanhamento e dificuldades em proceder a uma avaliação contínua, numa percentagem de 22% das respostas de Biologia e 20% das respostas de Geografia.

Os mesmos aspetos foram referidos durante a entrevista pelos professores formados pelo ISCED do Huambo, designadamente quanto a: excesso de alunos; falta de material didático e meios de ensino; e falta de interesse dos alunos. Disso dá conta as seguintes afirmações:

“...outro problema também é a questão deste processo de avaliação contínua, muitas vezes chega a ser muito difícil cumprir por causa do número elevado de estudantes nas salas de aulas (...) ... material didático existe, mas não é suficiente, não é suficiente” (FB)

“De facto não tem. Não tem, tá mal. Tanto na minha escola a estrutura física está boa. É moderna, mas materiais didáticos não temos. Não temos salas preparadas para fazer uma apresentação de uma aula audiovisual, não temos nem meios, não temos nada. Os poucos mapas, os mapas, etc., gravuras, são aquelas que tanto partem da iniciativa do próprio professor, mas na instituição não temos nada (...) então os alunos vêm com falta de interesse na aula de geografia. Acham que a geografia é uma cadeira assim... uma das... não é muito necessário para a nossa vida” (FG)

V.2.3.10. Sugestões para a melhoria da formação inicial de professores

Neste ponto do trabalho apresentamos algumas sugestões para a melhoria da formação inicial de professores proferidas pelos professores formados no ISCED do Huambo e a exercer a profissão docente. A tabela 70 dá conta dessas sugestões.

Tabela 70– Sugestões para a melhoria da formação de professores

<i>O que considera necessário para melhorar a formação de professores? Indicar, pelo menos, duas sugestões</i>		
		Total (n=30 Bio/ 29 Geo*) UR Biologia= 55 Geografia= 42)
Recursos materiais e de infraestrutura	Meios de ensino e materiais (7 Bio/ 9 Geo)	8 Bio (15%)
	Apetrechamento das bibliotecas, laboratórios, material didático, meios tecnológicos, Internet	11 Geo (26%)
	Melhorar as condições de trabalho (1 Bio/ 1 Geo)	
Instituição de ensino/Estado	Mais infraestrutura e apetrechamento (1 Geo)	
	Supervisionar e motivar os funcionários (1 Bio)	11 Bio (20%) 7 Geo (16%)
	Ampliar a remuneração (1 Bio)	
	Maior fiscalização/inspeção no processo de ensino (1 Bio/ 1 Geo)	
	Ter professores experientes, bem formados, preparados para formar (3 Bio)	
	Colocar os professores de acordo com a sua área de formação (2 Geo)	
	Enquadramento na categoria de acordo com a habilitação e o tempo de serviço (1 Bio)	
	Valorizar o quadro docente (2 Bio)	
	Construir mais escolas (1 Bio)	
	Seriedade, rigor, justiça, honestidade (1 Bio/2 Geo)	
	Redução do número de alunos por sala (1 Geo)	
	Incentivo à pesquisa (1 Geo)	
Professores	Formação contínua (13 Bio/ 14 Geo)	29 Bio (53%) 24 Geo (57%)
	Profissional e deontológica, carreira docente, debates/seminários pedagógicos, partilha, seminários de capacitação (semanal ou trimestral) e superação profissional, planificação, conhecimentos pedagógicos e psicológicos	
	Melhorar o acompanhamento da prática, das aulas, dos alunos (5 Bio)	
	Não abandonar os estudantes após a colocação no mercado (1 Bio)	
	Rever/atualizar a metodologia de ensino, a metodologia científica (4 Bio/ 2 Geo)	
	Maior exigência por parte dos formadores (1 Bio)	
	Mais rigor na planificação das aulas (1 Geo)	
	Conhecer as necessidades dos formandos (1 Bio)	
	Ser investigador e estar ligado ao	

	conhecimento científico (1 Bio/ 1 Geo)	
	Professores experientes a trabalhar nas classes baixas/ nas cadeiras nucleares (1Bio/1 Geo)	
	Qualificados, ter boa formação académica e profissional (2 Bio/ 1 Geo)	
	Que apenas acompanhem a prática (1 Geo)	
	Mais desempenho, mais dedicação, mais motivação (3 Geo)	
Alunos	Rever/melhorar o ensino de base (2 Bio)	3 Bio (5%)
	Sancionar os indisciplinados (1 Bio)	1 Geo (2%)
	Mais desempenho (1 Geo)	
Conteúdos/programas	Aliar a teoria com a prática (4 Bio/ 2 Geo)	8 Bio (15%)
	Rever os programas, atualizar o currículo (1 Bio/ 1 Geo)	4 Geo (10%)
	Uniformizar os conteúdos/programas (2 Bio)	
	Melhorar o ensino da Língua Portuguesa (1 Bio)	
	Ampliar o tempo da prática pedagógica (2 Bio)	
	Não ensinar muita didática e pouca Ciência (1 Geo)	

* Um professor formado pelo ISCED do curso de Geografia não respondeu

A tabela 70 dá conta das categorias identificadas pela análise de conteúdo. Da leitura desta tabela podemos inferir que estes professores destacaram, para melhorar a formação de professores, os aspetos pedagógico-didáticos em primeiro lugar nomeadamente no que se prende com a seleção de professores capacitados e experientes, melhorar o estágio curricular, inovar os programas e os planos curriculares. Os resultados também indicam que para melhorar a formação de professores é necessário que haja mais formação contínua através de seminários, workshops e conferências nacionais e internacionais para troca de conhecimentos e experiências.

Foi ainda sugerido que os professores acompanhem mais os alunos, tenham mais dedicação, mais desempenho, mais rigor, mais exigência, mais motivação, sejam qualificados, conheçam a realidade dos alunos e revejam as metodologias de ensino. Aspetos relacionados com materiais e infraestruturas associados aos meios de ensino e materiais ajustados com os planos curriculares, serviço de Internet, mais bibliotecas foram citados também como condições necessárias para melhorar a formação.

Na tabela 71 apresentamos as opiniões destes professores sobre o tempo destinado ao estágio curricular, aspeto que consideramos relevante nesta pesquisa.

Tabela 71 – Opinião dos professores formados pelo ISCED sobre o tempo destinado ao estágio curricular

<i>Qual é a sua opinião sobre o tempo que se dá para o estágio curricular?</i>	
	Total (n= 29 Bio/ 29 Geo)
Vasto (1 Bio)	2 Bio (7%)
Satisfatório/adequado (1 Bio/ 1 Geo)	1 Geo (3%)
Suficiente (16 Bio/20 Geo)	16 Bio (55%)
Razoável (1 Geo)	21 Geo (72%)
Muito pouco/curto (4 Bio/ 3 Geo)	4 Bio (14%) 3 Geo (10%)
Insuficiente (1 Bio/ 4 Geo)	1 Bio (3%) 4 Geo (14%)
Outros (sugestão de tempo)	6 Bio (20%)
No mínimo deveria ser de 2 anos (1 Bio)	
Deveria ser de 6 meses (3 Bio)	
Um ano letivo (2 Bio)	

Na análise das opiniões destes professores relativamente ao tempo destinado ao estágio curricular (tabela 71), foi ressaltada a necessidade de alargar o tempo do estágio curricular, embora 21 (72%) dos professores de Geografia e 16 (55%) dos professores de Biologia considerem suficiente esse tempo.

As opiniões dos professores expressas nas entrevistas são de que o tempo é suficiente para os estudantes praticarem. Contudo, segundo FG, o estágio deveria começar mais cedo, conforme referiu:

“...Por exemplo, o estágio curricular devia começar tal logo que as aulas no próprio ensino geral começam e quase terminar quase no último trimestre do ano, nesse caso do ano académico, só que muitas vezes há muitos atrasos em que já se vai para o terreno um pouco tarde e depois também sai-se um pouco cedo ao invés de sair, por exemplo, no último trimestre académico e isso às vezes gera um certo constrangimento” (FG).

Neste ponto relativo a formação de professores apresentamos o balanço acerca da formação feita pelos professores formados pelo ISCED do Huambo, a avaliação da profissão docente e alguma informação adicional sobre a formação.

V.2.2.3.11. Balanço da formação de professores

Na tabela 72 está sistematizado o balanço apontado pelos professores formados inquiridos acerca da formação feita pelo ISCED e que foi organizado em duas categorias: aspetos a melhorar e aspetos positivos. Dentro destas categorias, a análise de conteúdo das

diversas respostas permitiu identificar o conjunto das seguintes subcategorias: recursos materiais e infraestrutura, instituição, professores, aprendizagem dos alunos, plano curricular, atividades e outros.

Tabela 72 – Balanço acerca da formação feita pelos professores formados pelo ISCED

			Total
Aspetos a melhorar n= Bio 26 Geo 27/ UR Biologia= 35 Geografia= 42	Recursos materiais e infraestrutura	Falta de meios de ensino (laboratórios, tecnologia, bibliografia) (4 Bio/ 10 Geo)	4 Bio (11%) 10 Geo (24%)
	Instituição	A relação ISCED- Formadores (1 Geo)	1 Bio (3%)
		Falta de contacto com o ISCED depois da formação (1 Geo)	4 Geo (10%)
		Desorganização de alguns departamentos (1 Bio/ 1 Geo)	
		Atraso na entrega de documentos (1 Bio)	
		Alteração do local da defesa do fim de curso (escola, sala de estágio) (1 Geo)	
	Professores	Pouco acompanhamento aos estagiários (9 Bio/ 7 Geo)	19 Bio (54%) 18 Geo (43%)
		Negligência de alguns professores (1 Bio)	
		Falta de capacitação, experiência (3 Bio/ 3 Geo)	
		Pouca capacidade de transmissão de conhecimentos, aplicação dos métodos pedagógicos (3 Bio, 3 Geo)	
Aspetos positivos n= Geo 29/ Bio 28		Atitude negativa (1 Bio/ 3 Geo)	
		Falta de transparência da avaliação (1 Bio)	
		Falta de preparo das aulas (1 Bio)	
		Discordância em metodologia (1 Geo)	
		Falta de envolvimento e contacto com o meio rural (1 Geo)	
	Alunos	Pouca preparação prática ao longo do estágio, falta de domínio de laboratórios (1 Bio/ 1 Geo)	2 Bio (6%) 1 Geo (2%)
		Falta de motivação para a carreira (1 Bio)	
	Plano curricular/ Atividades	Falta de uniformização dos programas, metodologia da Prática pedagógica, critérios de avaliação, planos de aula (3 Bio/ 2 Geo)	7 Bio (20%) 8 Geo (19%)
		Aulas práticas deveriam começar no 1.º ano até ao 4.º ano, início tardio das práticas (2 Bio)	
		Excesso de cadeiras no curso de Biologia (1 Bio)	
		Falta de aulas práticas, poucas excursões geográficas (1 Bio/ 2 Geo)	
		Falta de vinculação teoria/prática (3 Geo)	
		Falta de orientação vocacional (1 Geo)	
	Outros	nenhum (1 Bio/ 1 Geo)	1 Bio (3%) 1 Geo (2%)
	Plano curricular	Prática pedagógica, estágio curricular, aulas práticas (12 Geo/ 11 Bio)	12 Bio (29%) 14 Geo (37%)
		Disciplinas apropriadas para a formação, plano adequado (1 Geo/ 1 Bio)	
		Conteúdos curriculares (1 Geo)	

UR Biologia= 42 Geografia= 38	Atividades/ aulas	Defesas dos trabalhos em grupo (1 Geo)	1 Bio (2%)
		Aula demonstrativa no fim do curso (1 Geo/ 1 Bio)	3 Geo(8%)
		Caráter obrigatório para a assistência das aulas (1 Geo)	
	Aprendizagem dos alunos	Habilidades, conhecimento (8 Geo/ 1 Bio)	1 Bio (2%) 8 Geo (21%)
	Professores	Capacitação, formação, experiência (2 Geo/ 7 Bio)	24 Bio (57%) 10 Geo (26%)
		Humildade (1 Geo/ 1 Bio)	
		Dedicação (1Geo)	
		Metodologia, perícia pedagógica, capacidade de transmissão (4 Geo/ 7 Bio)	
		Rigor, exigência, responsabilidade (1 Geo/ 5 Bio)	
		Organização dos conteúdos (1 Geo)	
	Instituição	Domínio dos conteúdos (1 Bio)	
		Presença de docentes estrangeiros (1 Bio)	
		Acompanhamento dos estagiários (2 Bio)	
		Condições da infraestrutura (1 Geo)	3 Bio (7%)
		Os cursos ministrados, especificidades (2 Bio)	1 Geo (3%)
		Oportunidade dada aos alunos (1 Bio)	
	Interação	Relação professor/aluno (2 Geo/ 1 Bio)	1 Bio (2%) 2 Geo (5%)

Como se constata, nos aspetos a melhorar foi destacado a falta de professores qualificados, professores pouco experientes, pouco acompanhamento ao estágio, falta de transparência, atitudes menos positivas com os estudantes.

Quanto aos aspetos referentes ao plano curricular sobressaiu o excesso de conteúdos nas disciplinas gerais, falta de vínculo teoria-prática, falta de aulas práticas. A falta de materiais como laboratórios, tecnologia, bibliografia essencial, foi referida em 10 respostas de professores de Geografia (24%) e 4 respostas de professores de Biologia (11%). É de realçar que 4 professores de Biologia e 3 professores de Geografia não responderam e 1 professor de cada área referiu que não há nenhum aspeto a melhorar.

De igual forma, nos aspetos positivos destacou-se, nas duas áreas, a categoria relativa aos professores. Os professores referiram aspetos relacionais como a capacitação, formação pedagógica, características e atitudes, metodologia e capacidade de transmitir os conteúdos (57% das respostas de Biologia e 26% das respostas de Geografia). Como aspeto positivo relacionado com a formação de professores, foi referida a aprendizagem, nomeadamente desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Foram ainda referidos aspetos relativos a atividades associadas às defesas dos trabalhos em grupo e a aula demonstrativa de final de curso (1 resposta de Biologia e 3 de Geografia). Quanto à Instituição, foram referidas as condições (1 Geo), os cursos (2 Bio) e

a oportunidade que é dada aos alunos (1 Bio). É de realçar que 2 professores de Biologia e 1 professor de Geografia não responderam a esta questão.

Quanto ao balanço da formação feito pelos professores entrevistados, foram referidos como aspetos relevantes: as aprendizagens; a introdução do estágio; o plano curricular e os formadores. Como aspetos menos relevantes: os professores e a falta de material didático, conforme expresso nas seguintes opiniões:

“Essa questão da introdução do estágio foi muito, muito, muito bem pensada e é plausível, porque anteriormente, antes dessa implementação, muitos licenciados adquiriam esse grau académico, mas quando iam pro terreno não tinham a capacidade de lecionar, não tinham habilidade de lecionar, porque eles defendiam uma monografia. No entanto, com a introdução do estágio, isso veio mesmo para melhorar, para capacitar os professores, sobretudo em questões práticas para poderem habilitar-se a lecionar” (FB)

“... o próprio plano curricular e de forma como muitos dos professores foram transmitindo os seus conhecimentos” ... “Nos aspetos positivos foi mesmo a própria formação em si, as cadeiras do plano curricular que correspondem com a expectativa”. (FG)

“Bem, a princípio eu creio que não se faz boa formação quando existe pouca bibliografia e o ISCED peca muito nisto” (FB).

“No caso de alguns meus professores e outros, no caso de alguns professores, há professores que às vezes não têm postura de um professor universitário, desde o ponto de vista de matéria mesmo não... a forma de como ele ministra as aulas não, mostra ainda uma fragilidade, mas são coisas quase isoladas, talvez esse aspeto sim” (FG)

V.2.2.3.12. Avaliação da profissão docente em Angola e em particular no Huambo

Apresentamos neste ponto as opiniões dos inquiridos sobre a avaliação da profissão docente em Angola e em particular no Huambo, Província onde ocorreu a investigação. A tabela 73 dá conta dessas opiniões.

Tabela 73 – Avaliação da profissão docente no Huambo, segundo professores formados pelo ISCED

<i>Como avalia a profissão docente em Angola e em particular no Huambo?</i>		
	Total (n= 29 Bio/ 29 Geo)	
Boa (3 Bio/ 6 Geo)	3	Bio
Positiva (3 Geo)	(10%) 9 (31%)	Geo
Normal (1 Bio)	2	Bio
Nem positivo, nem negativo (1 Bio)	(20%)	
Aceitável (1 Bio)	17	Bio
Razoável (16 Bio/ 11 Geo)	(59%)	
Suficiente (3 Geo)	14 (48%)	Geo

Débil, deficiente, precária (3 Bio/ 3 Geo)	3 (10%)	Bio
	3 (10%)	Geo
Outras	4	Bio
Tem vindo a melhorar em relação ao passado, nova etapa devido à reforma educativa (3 Bio/ 2 Geo)	(14%)	
Falta valorização pessoal e externa ao professor (1 Bio)	3 (10%)	Geo
Há muito por fazer sobretudo quanto aos critérios de ingresso (1 Geo)		

A tabela 73 apresenta informação dos professores formados pelo ISCED sobre a avaliação da profissão em Angola e em particular no Huambo. A leitura da tabela mostra que avaliação se situa entre “Boa” (10% dos professores de Biologia, 31% de Geografia), “razoável”/“aceitável”/ “suficiente” (59% dos professores de Biologia, 48% dos professores de Geografia) e “débil”/“precária”/“deficiente” (10% dos professores de Biologia e 10% dos professores de Geografia).

Houve outros posicionamentos, tais com o perceção de que a formação tem vindo a melhorar em relação ao passado por parte de 3 professores de Biologia (10%) e 2 professores de Geografia (7%), e a referência à falta de valorização do professor por parte de um professor de Biologia (3%), bem como a necessidade de se definirem melhor os critérios de ingresso na profissão, por parte de um professor de Geografia.

A tabela 74 apresenta informações sobre estes dados.

Tabela 74 – Informação adicional sobre a formação docente

<i>Acrescente alguma informação sobre a formação de professor que considere importante?</i>		
		Total (n= 29 Geo 24 Bio UR Biologia= 27 Geografia=40)
Plano curricular	Aumento do número de aulas de campo, mais contacto com a prática (3 Geo)	3 Bio (11%)
Cursos	Língua portuguesa deve ser dada até ao último ano, implementação da cadeira de Umbundu (língua materna), melhorar a língua portuguesa no 2.º ano (2 Geo/ 1 Bio)	6 Geo (15%)
	Enriquecimento dos planos curriculares (1 Geo)	
	Conciliar a teoria com a prática (2 Bio)	
Recursos Materiais	Instalar laboratórios, Internet, bibliotecas (2 Bio/4 Geo)	2 Bio (7%)
		3 Geo (8%)
Instituição/Estado	Capacitar professores com novas tecnologias (2 Bio/3 Geo)	7 Bio (26%)
	Criar incentivo aos professores mais dedicados (1 Geo)	14 Geo (35%)
	Ter em conta o meio rural para a expansão das escolas (1 Geo)	
	Formar estudantes com vocação ou dom (2 Geo)	
	Necessidade de formação de mais professores qualificados, capazes de responder às exigências da sociedade atual (2 Bio/ 3 Geo)	

	Abrir cursos de mestrado e doutoramento (1 Geo)	
	Recrutar professores qualificados (1Geo)	
	Colocar professores de acordo com as suas especialidades (1 Geo)	
	Criar o gosto pela investigação científica (1 Geo)	
	Criação de políticas para motivar o colectivo, actualização da carreira profissional (1 Bio)	
	Cumprir com os pressupostos legais da Educação como condição para a mudança mental do homem (1 Bio)	
	Interação com outras instituições (1 Bio)	
Professores	Maior acompanhamento (3 Bio/ 1 Geo)	14 Bio (52%)
	Responsável pelo resgate de valores morais e cívicos, transmissor de conhecimentos (1 Geo)	14 Geo(35%)
	Necessidade de formação profissional contínua, superação permanente, intercâmbio, seminários (9 Geo/ 4 Bio)	
	Apresentação de um professor (1 Geo)	
	Alteração do papel do professor, passando a moderador (permitindo a criatividade e a expressão dos sentimentos) (1 Geo)	
	Há quem trabalhe na Educação como alternativa, falta responsabilidade social (1 Geo)	
	Mais desempenho, mais investigação, mais competência, boa formação (4 Bio)	
	Selecionar alunos com boas notas (1 Bio)	
	Um professor só para as práticas (1 Bio)	
	Continuem a pesquisar (1 Bio)	
Educação/Ensino	O ensino deve se visto com seriedade (1 Geo)	1 Bio (4%)
	Deve ser dada prioridade à Educação (1 Geo)	3 Geo (8%)
	Que haja mais rigor na Educação (1 Geo)	
	Profissão importante para o desenvolvimento do país (1 Bio)	

Os professores formados quando solicitados para acrescentarem algumas informações que considerassem importantes para a formação de professores (tabela 74), expuseram diversas sugestões que organizámos pela análise de conteúdo em quatro categorias: Plano curricular/ Cursos; Instituição/ Estado; Professores; Educação/Ensino.

A primeira informação relacionada com o Plano Curricular, sugere: aumentar no plano curricular o número de aulas de campo permitindo deste modo conciliar a teoria com a prática; língua portuguesa no plano curricular deve ser dada durante toda a formação por esta ser o meio para a transmissão de conhecimentos e a implementação da língua materna (umbundo) porque nas zonas rurais nem todos falam português e o professor que não consegue falar a língua materna terá dificuldades em se comunicar com os alunos que muita das vezes é preciso recorrer à língua materna; recursos humanos e materiais e formação no sentido de apetrechar as instituições com material didático e meios de ensino atualizado tais como laboratórios, TIC e biblioteca.

Quanto à Instituição/Estado, os inquiridos são da opinião que para melhorar a formação de professores é preciso capacitar professores acerca das TIC, formar mais professores

qualificados, o que exige abrir cursos de mestrado e doutoramento, colocar professores de acordo com as suas especialidades, incentivar a investigação científica e a interação com as outras Instituições para a troca de experiências e a descoberta de novos horizontes.

Destacaram ainda: maior acompanhamento aos estudantes estagiários, o que implica que o professor responsável pelas práticas pedagógicas não deve ter outra carga horária; a necessidade de formação profissional contínua para uma superação permanente; seminários de capacitação e o intercâmbio com os outros professores; criar o gosto para a autossuperação profissional; e incentivar os estudantes para a investigação científica.

Finalmente na Educação/Ensino, os inquiridos chamam a atenção no sentido de que sendo o ensino e a educação fatores importantes para o desenvolvimento de toda a sociedade, devem ser vistos com seriedade, ocupando lugar de prioridade. Foi referido ainda que a profissão docente deve ser vista como promotora de uma educação e ensino de qualidade impondo o rigor que ela merece.

A tabela 75 dá conta das opiniões destes professores em relação à preparação para a docência. Como era evidente, 59 dos inquiridos responderam “sim”, isto é, consideram que estão preparados para exercer a profissão docente de acordo com os desafios da sociedade atual.

Tabela 75 – Preparação para a docência

<i>Considera-se preparado para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual?</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	59	98,33	98,33	98,33
	Não	1	1,66	1,66	100

Como razões que justificam o sentimento acerca da preparação para a docência foram apresentados os argumentos que estão sistematizados na tabela 76.

Tabela 76 – Razões que justificam o sentimento de preparação para a docência

		Total (n= 28 Bio 28 Geo UR 31 Biologia 31 Geografia)
Conhecimentos adquiridos	Por estar formado, preparado, habilitado, ter frequentado o curso (17 Geo/ 16 Bio)	18 Bio (58%) 21 Geo (68%)
Competências Desenvolvidas	Devido aos conhecimentos adquiridos (4 Geo 7 /2 Bio)	
Preparação		
Experiência profissional/ Estágio	Trabalho há muitos anos (1 Bio)	1 Bio (3%)
Formação contínua	Formação, atualização constante, desejo de melhorar, aprender, abertura a novos desafios (8 Geo/ 8 Bio)	8 Bio (26%) 8 Geo (26%)
Sentimentos	Desejo de engrandecer a profissão (1 Geo)	4 Bio (13%)
	Gosto pela profissão, orgulho, amor (1 Geo/ 2 Bio)	2 Geo (6%)
	Humildade (1 Bio)	
	Obrigação de exercer a profissão (1 Bio)	

O docente que referiu não se sentir preparado, justifica-o por problemas curriculares, segundo o docente, como mostra a expressão: “Porque temos currículos deturpados e muitas vezes temos que usar a nossa criatividade para corrigi-los” (PF9Geo)

Relativamente ao sentimento de preparação para a docência, os professores formados, na entrevista, de igual forma referiram considerarem estar preparados devido aos conhecimentos adquiridos na formação e às aprendizagens provenientes da experiência profissional e da formação cont nu , conforme se pode depreender das afirmações seguintes:

“Considero-me, mas eu às vezes tento me autossuperar em muitas áreas. Sabemos que atualmente o mundo tecnológico está muito avançado e um verdadeiro docente tem que ter domínio também nesta área e aquilo que eu aprendi durante a minha formação, tanto o que eu próprio às vezes tento me superar   fazendo uns cursos tanto de flash, então já dá... Eu me considero preparado, sim” (FG)

“Bem, eu considero-me capacitado, embora eu não gosto muito de colocar-me nesta posição de auto exaltação, mas considero-me capacitado, porque eu frequentei uma formação e todos os dias eu faço um esforço de refletir sobre a minha profissão, para poder avaliar aquilo que eu não estou a fazer corretamente, aquilo que estou a fazer, que é para poder preservar. Então tenho me auto superado muito, tenho me investigado muito e acho que estou capacitado a enfrentar este desafio” (FB)

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo, em que procedemos à discussão dos dados obtidos na investigação, tem como objetivo articular esses dados com o problema da investigação em estudo e interpretá-los à luz das referências teóricas.

O capítulo foi organizado em torno de seguintes pontos: primeiramente apresentamos as percepções dos estagiários (futuros professores), em seguida dos professores formadores (orientadores de estágio) e finalmente dos professores formados no ISCED nos anos anteriores e em exercício profissional docente.

Tendo como ponto de partida o tema sobre a formação inicial dos professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo e as perguntas de partida e os objetivos referenciados na apresentação geral do estudo, justificámos, uma vez mais, que optámos por recorrer às opiniões destes informantes por eles serem testemunhas do processo de formação que é oferecida nesta Instituição.

Segundo Marcelo (1999), Flores (2003), Estrela (2002), Leite (2002), Leite e Fernandes (2010, 2013), Lopes (2002, 2009), entre outros, como resposta às constantes e profundas mudanças que ocorrem na sociedade moderna, a educação escolar tornou-se uma preocupação de toda a sociedade e dos decisores políticos e como resultado a formação de professores transformou-se num assunto de interesse do Estado e dos investigadores, assim como de formadores de professores e de futuros professores. A formação de professores conquistou assim um lugar de prioridade para garantir que a educação desempenhasse a sua função social com eficiência. Como por estes autores tem sido sustentado, os professores têm um papel central na construção de mudanças educacionais ao assumirem um papel ativo na configuração e nos processos de desenvolvimento do currículo. Por esse motivo, a formação de professores constitui um dos aspetos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa.

Como nos ensinou Freire (1997), o professor é o mediador entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos e da sociedade e, ao mesmo tempo, responsável para transmitir conhecimentos e valores aos alunos, aspeto que é essencial para a construção da mudança que deve ser iniciada a partir da formação inicial. Por este e outros motivos recorreremos aos discursos dos professores para saber se o sistema de formação inicial oferecida pelo ISCED do Huambo nos cursos de Biologia e de Geografia responde aos

objetivos plasmado pela Lei de Bases do Sistema Educativo que prima por um ensino de qualidade que possa responder aos desafios da sociedade atual. Para o estudo realizado, além das questões apresentadas sobre a formação inicial de professores, assumiu também relevância a análise sobre o modo como estes se qualificam para atuar na profissão docente. Por isso, apresentámos no capítulo III o plano curricular de formação do ISCED do Huambo para os cursos de formação de professores de Biologia e de Geografia.

Em relação aos resultados do inquérito por questionário aplicado aos estudantes estagiários de Biologia e de Geografia no ISCED, a amostra foi constituída por 88 estagiários de Geografia e 32 de Biologia. A razão desta diferença de números tem a ver com o facto deste último curso não ter estudantes em estágio no curso pós-laboral. Deste número participaram no estudo, retornando o questionário 75 (85,2%) estagiários de Geografia. E 22 estagiários do curso regular de Biologia. Foram ainda, e como no capítulo da metodologia foi referido, realizadas duas entrevistas a dois estagiários de Biologia e de Geografia, dois orientadores e dois formados dos cursos já referidos.

Na interpretação dos dados obtidos há que ter em consideração, como foi referido atrás, que todos os candidatos a estes cursos do ISCED o fazem, em princípio, com o objetivo de se prepararem para atuarem como professores. No entanto, alguns dos estudantes que frequentam estes cursos já têm uma atividade profissional, relacionada ou não com o ensino. Há também os que ingressam no ISCED que exercem outras atividades profissionais, como por exemplo: funcionários do Ministério do Interior, profissionais do Direito, profissionais da Saúde, entre outros ramos que querem obter nível superior. Há ainda estudantes, e como também já foi referido, que são professores há vários anos mas que querem aumentar o seu nível de formação e de conhecimentos didático-pedagógicos ou obter diploma para o nível académico superior ou alcançar maior qualificação e em contrapartida melhor salário.

Interpretando os dados obtidos sobre o que os motivou para o exercício docente, assim como as razões que os levaram a escolher o curso que frequentaram, as respostas dos inquiridos e também dos entrevistados permitem reconhecer que o conhecimento da disciplina é fundamental, mas precisa inevitavelmente de ser atualizado e, se necessário, reformulado. Por isso, motivações internas dos inquiridos e dos entrevistados que manifestam “vontade de investigar” aponta no sentido que permite a obtenção de novos saberes que podem ter impacto na prática profissional. Como foi por nós referido no capítulo do referencial teórico, os professores terão de desenvolver no aluno a curiosidade

de descobrir novos conhecimentos, isto é, de conseguirem aquilo que Paulo Freire chama de “perspetiva progressista” (Freire, 1996: 12). Mas, para que os docentes possam atuar desta forma, impõe-se que a formação inicial de professores passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, por processos de investigação, articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995: 29), situação que nem sempre acontece como os dados recolhidos mostraram.

Outro dos motivos apresentados como motivação dos estagiários para a frequência destes cursos foi a “vontade de partilhar conhecimentos”, o que se associa ao desejo de desenvolver uma cultura de cooperação, de intercâmbio entre professores e colegas. Segundo Nóvoa (1995: 26), “a troca dos saberes permite a cada professor desempenhar a função de formador e simultaneamente de formando”. O mesmo autor afirma que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os conhecimentos da prática pedagógica.

Outro aspeto a realçar tem a ver com o facto de que tanto os inquiridos por questionário como os entrevistados evocaram como motivação para ser professor a “vocação”, ou seja, pensam a profissão docente como algo que nasce com a pessoa, situação que se apoia na ideia que existe um dom determinado para exercer determinadas atividades quando se atinge a fase adulta. No entanto, e recorrendo a Lisboa (2005), a escolha da profissão muitas vezes requer uma orientação profissional que contribui para melhores escolhas. Ao mesmo tempo, a própria formação inicial tem um papel relevante na construção de identidades profissionais (Day, 2001; Lopes e Ribeiro, 2000; Dubar, 2006; Lopes, Pereira e Santos, 2014).

As motivações externas estão associadas à “influência de professores das classes anteriores, dos familiares, amigos”, o que tem a ver com o que refere Alexandre (2001) quando considera que o processo de formação dos professores deve deixar marcas. Nesta mesma questão referente às motivações para a escolha da profissão docente, tanto os inquiridos por questionário como os por entrevistas apontam a “necessidade relacionada com o desenvolvimento do País”. Para estes futuros professores é a preocupação com a sociedade e com o país, preocupação com a falta de professores, um sentimento de amor à sua Pátria, um compromisso social com o seu país onde realmente devido o conflito armado que durou muitos anos ainda é notória a falta de professores qualificados para cobrir a totalidade da rede escolar. Destacaram um dever patriótico e de cidadania que

merece ser reconhecido e que nos parece adequado aos desafios que têm sido colocados ao sistema educativo angolano.

Quanto questionados sobre o significado de ser professor, as categorias de respostas têm a ver com “prestar serviço à sociedade”, situando-se deste modo na escala da sua missão social. Por outro lado, quando os respondentes atribuem o significado de ser professor ao atributo de “pai”, “mãe”, talvez “tia”, há que recordar Freire (1997) quando defende que professora é professora, tia é tia, isto é, a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, a par de competência científica. Como acrescenta este autor, “ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (Freire, 1997: 9-18).

Relativamente à questão de preferência do curso, os respondentes manifestaram em primeiro lugar o “gosto pela disciplina”, seguido da “relação com o ensino médio”, isto é, há subjacente a influência que decorre da continuidade de uma formação para aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Como referimos, em Angola as Instituições de Formação de Nível Médio ministram cursos como Geografia/História; Biologia/Química, o que facilita a continuidade do mesmo curso no ensino superior, neste caso no ISCED, aspeto que vale a pena reter quando se pensam as políticas de formação de professores. No entanto, há que reconhecer que alguns estudantes ingressam no ISCED não porque desejam ser futuramente profissionais na área da docência, mas como alternativa para dar prosseguimento aos seus estudos, aspeto que também há que ter em conta quando se pensam as políticas de educação num país em desenvolvimento.

Em síntese, os dados recolhidos relativos à formação inicial de professores através do questionário e da entrevista a estagiários ajudaram-nos a perceber os aspetos mais relevantes e os menos relevantes da formação inicial dos cursos de ensino de Biologia e de Geografia. A atribuição ao estágio da oportunidade para ser estabelecida uma maior relação entre a teoria e a prática permitiu-nos compreender a importância de, no ISCED do Huambo, se ter optado por esta via curricular em vez dos trabalhos finais de curso que existem nos planos de estudo de várias outras instituições. Como lembra Estrela (2002) por nós convocada na componente teórica deste trabalho, é na confrontação entre a teoria e a prática que se oferecem condições para que os professores se questionem e tenham consciência crítica das situações reais. A “prática pedagógica” realizada durante o estágio oferece saberes profissionais, o que Zibetti & Sousa (2007); Barreiro & Gebran (2006) afirmam que é no fazer diário do professor e na reflexão diária que impõe a todo o trabalho

pedagógico, e não apenas nos conhecimentos formais adquiridos principalmente nos cursos de formação, que o professor aprende a ser professor. É nesse sentido que estes autores apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e, ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor. No mesmo pensamento Nunes (2001) afirma que a prática pedagógica é mobilizadora de saberes profissionais, considerando que o futuro professor na sua trajetória constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com os seus percursos formativos e profissionais. Também Guarnieri (2000) defende a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, aprende-se a profissão a partir do seu exercício, perspectiva que explica a posição de Nóvoa (2009) quando propõe como modelo de formação trazer a profissão para dentro da formação.

É no quadro destas ideias que consideramos situar-se as opiniões dos inquiridos neste estudo quando se referem ao impacto e ao contributo que tem o estágio curricular para a sua formação inicial de professores e apontam que ele permitiu a interação com o ambiente real de sala de aula e com todas as componentes do ensino, bem como o desenvolvimento de competências e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos e a prática. Por isso, a sua presença no plano curricular de formação é importante pois, como foi afirmado por Santos (2013: 93), “o estágio curricular é um dos saberes necessários à profissão, constitui-se num componente do programa de formação de professores e torna-se imprescindível para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver um processo crítico e reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações”.

Apesar destes aspetos positivos os inquiridos deixaram expresso também alguns aspetos negativos do estágio que merecem ser tidos em conta para que ele cumpra a sua função na formação inicial de professores. De entre esses aspetos referenciaram algumas dificuldades pessoais para a realização do estágio que merecem ser revistas e que se prendem com o acesso à escola de estágio, por motivo de distância, falta de transporte e o excesso de alunos nas salas de aulas. Referem também a falta de material didático necessário para trabalhar em sala de aula. Segundo Souza (2007: 111) utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidades ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas. Mesmo aceitando que as condições de estágio não devem ser diferentes das que os futuros professores vão encontrar quando entrarem na profissão, estes aspetos têm de ser

tidos em consideração se queremos melhorar a sua formação inicial. Como é referido por (Pimenta, 2002: 35), o estágio curricular deve colocar o futuro profissional em contacto com as diferentes realidades sociais, económicas e culturais, proporcionando vivência e experiências que permitam aos estudantes desenvolverem uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e interferir sobre ela.

Dentro do estágio, os respondentes deram grande importância às aulas de observação, o que está de acordo com Carvalho (2012) quando este autor sustenta que é no estágio que o futuro professor tem a oportunidade de observar outro profissional em pleno desenvolvimento das suas atividades e onde, através dessa observação, se confrontará com situações de relação entre alunos e professores, modos de ensino, indisciplina, entre outros. No mesmo pensamento, Marcelo (1999) considera que muitas vezes se aprende a ensinar através da observação de outro professor mais experiente. Uma das aprendizagens que podem decorrer desta observação, por exemplo, prende-se com estratégias que gerem a motivação dos alunos e previnam problemas de indisciplina. A pouca participação que os estagiários conseguem dos alunos e os fenómenos de indisciplina foram aspetos referidos pelos professores formadores das escolas. Neste caso é fundamental quer serem encontradas estratégias de ensino-aprendizagem motivadores, quer tornar claro aos alunos que os estagiários têm a mesma função do professor da turma. O que notei também quando assistia a aulas dos meus estagiários é que os alunos não confiam no estagiário, referem-se ao “formador com pouca experiência”, situação que muitas vezes está na base de outros problemas. Esta questão é essencial, nomeadamente porque Angola, depois da paz, apostou na formação de professores de todos os níveis de ensino com o grau de licenciatura e os professores antigos estão a ser paulatinamente substituídos pelos jovens.

O que até aqui foi expresso justifica a importância atribuída pelos inquiridos a que, durante a formação inicial, existam oportunidades de acesso à prática, aspeto que está em linha com Schön (1995) quando a refere não como local de aplicação de teorias técnico-científicas mas, sim, como ponto de partida e de chegada de uma formação de professores. O pouco acompanhamento aos estagiários por parte dos professores tutores foi outro dos aspetos negativos referidos. Segundo Marcelo (2007), os tutores devem preocupar-se em ser um modelo adequado para os alunos estagiários, bem como em contribuir para a sua formação. Por outro lado, sem um bom acompanhamento não se pode avaliar os conhecimentos e as competências desenvolvidas para o exercício docente e neste caso o estágio não cumpre com a sua missão. Recorrendo uma vez mais a Alexandre (2001: 22),

“o professor é uma pessoa que tem por missão preparar as novas gerações para a vida, por isso é preciso possuir conhecimentos suficientes sobre como ensinar. O professor deve conhecer vários métodos de ensino e saber combiná-los levando o aluno a ser ativo, despertar o interesse e a vontade de aprender em toda a sua formação”.

Os professores formadores demonstraram como problema do estágio o receio de alguns estagiários em enfrentar a sala de aula justificando que em muitos casos estes nunca foram professores e, como nos referenciamos atrás, no ISCED ingressam candidatos que não tiveram a formação docente antes do seu ingresso nesta instituição, o que justifica que apresentem nos primeiros dias mais dificuldades frente aos alunos em sala de aula. Segundo Wilson d' Arcy (2006); Alves (2001) a iniciação é uma atividade em que a escola como unidade desempenha papel fundamental como serviço de apoio aos professores ou, recorrendo a Marcelo (2007), é nesta fase que ocorre a transição de estudantes a professores, o que pode justificar algumas inseguranças. As pesquisas demonstraram que é um período de tensões e aprendizagens intensivas. Como afirmam Veenman (2002); Barreiro & Gebran (2006) o 1º ano caracteriza-se por ser, em geral, um processo de aprendizagem intensa, na maioria dos casos do tipo ensaio-e-erro. Por isso, é tarefa do professor acompanhante de estágio trabalhar no sentido de procurar que o estagiário se sinta à vontade em sala de aula.

Nesta discussão final dos dados recolhidos, há que ter também em atenção as referências que foram feitas pelos inquiridos quando listaram os aspetos menos relevantes da formação. Em relação a estes, foi manifesto o desagrado com as aulas muito teóricas. Convocando aqui Berezuki et al (2009: 288), “um professor de Ciências durante a sua formação precisa aprender a desenvolver e diferenciar o trabalho prático, experimental, laboratorial e de campo para ser capaz de realizar uma educação científica de qualidade com os seus alunos”. Os mesmos autores afirmaram que a formação acompanhada destas modalidades concorre para a formação científica dos alunos e constitui a base sólida dos futuros professores para trabalharem em sala de aula com os seus alunos, criar motivação e interesse nas suas aprendizagens. Por isso, estes são procedimentos que não podem ser desvalorizados numa formação de professores para ao ensino de Biologia ou de Geografia. Como a experiência tem mostrado, os alunos ficam motivados em aprender quando conseguem vivenciar os fenómenos reais observáveis e aplicáveis no seu dia-dia podendo relacioná-los com a vida.

A questão da falta de meios didáticos e de ensino e a falta de acesso à internet merece a nossa atenção. Embora reconhecendo que ainda há muito a fazer para cuidar de uma educação de qualidade para todos e para todos os locais, há que continuar a investir para que seja possível realizar uma docência apoiada em meios didáticos que favoreçam as aprendizagens a quem se tem de ensinar. Por isso, neste caso, as Instituições de formação de professores devem clamar junto das estâncias superiores para o apetrechamento das escolas de formação inicial de professores com equipamento e material didático e todos os meios de ensino necessários para favorecer uma formação de professores com qualidade e capaz de responder às exigências impostas aos desafios da sociedade atual.

Relativamente aos planos curriculares de formação, os inquiridos por questionário e os entrevistados, na sua generalidade, consideram “aceitável” mas apontam para a necessidade de uma melhor articulação entre as disciplinas.

Alguns professores formadores manifestaram que existem deficiências dos estudantes estagiários, quer nos aspetos didáticos e nos aspetos metodológicos, quer nos ligados a falta de conhecimentos relacionados com as disciplinas. Esta situação exige analisar se o tipo de formação que está a ser oferecida é a adequada. De facto, sem os saberes docentes, é impossível uma boa prática pedagógica o que exige uma qualidade da formação inicial que permita a obtenção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência dos futuros professores (Tardif, 2002; Tardif e Lessard, 2004).

Relativamente à questão sobre se os estagiários futuros professores se consideram preparados para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual, os estagiários foram unânimes em dizer que “sim”. Como atrás referimos, esta opinião tão positiva não é totalmente coincidente com a que é expressa pelos professores formadores, o que exige a atenção que atrás referimos. Merece também atenção a aprendizagem para lidar com turmas com muitos alunos. Sendo Angola um país tão grande e onde a explosão escolar é enorme fazendo que a procura seja maior do que a oferta, compreende-se que as turmas se encontrem superlotas com 50 a 70 alunos nas turmas do ensino secundário, embora a reforma educativa esteja a trabalhar para a redução do número de alunos por turma. Esta condição contribui para uma educação ineficiente e com pouca qualidade pois, muitos alunos por turma, não favorece a que o professor preste atenção individualizada. Esperamos que a situação seja ultrapassada com a construção de mais escolas e mais professores formados.

Sendo este estudo focado na formação de professores de Biologia e de Geografia, as referências a condições para a realização de trabalhos práticos não pode ser ignorada. Como que foi dito por alguns dos inquiridos e pelos entrevistados, a falta de laboratórios e de material que possa permitir orientar estes futuros professores em práticas laboratoriais constitui uma limitação da formação. De facto, este é já um problema que é apontado ao próprio plano de estudos, nomeadamente quando é referida a falta de práticas de campo e de laboratórios e a necessidade de ampliar a carga horária específica das aulas práticas e de laboratório, bem como a atualização dos conteúdos e das disciplinas.

Ao nível do plano de estudos, outras questões merecem a atenção, a saber: a Prática Pedagógica, que é uma disciplina que está colocada no 3º e 4º ano, sendo o núcleo de formação, deveria começar no 1º ano possibilitando desta forma mais tempo de socialização com a profissão (Leite, 2005, 2010, 2014). Introduzir a disciplina de Educação Ambiental que é um grito de toda a comunidade internacional e reduzir o curso para três anos, constituem outros aspetos que vale a pena analisar. Em Angola os cursos de licenciatura são de 4 anos e, incluindo o estágio, praticamente o estudante fica licenciado em 5 anos. No entanto, esta questão justifica uma grande atenção pois, como é afirmado por Day (2001); Nóvoa (1995) a docência ao ser considerada uma profissão implica que as pessoas a ela ligadas tenham uma formação específica e possuam capacidades e competências profissionais adequadas para atuar naquela área. No mesmo pensamento Marcelo (1999) afirma que para exercer a profissão docente é necessário ter formação específica.

Como enunciámos no capítulo metodológico, interessou-nos também conhecer as opiniões de professores, já em exercício e que foram formados no ISCED do Huambo nestas áreas de ensino. Estes professores, quando questionados sobre os problemas que enfrentaram depois da sua formação, destacaram diversas situações e a fragilidade na formação oferecida no ISCED do Huambo ao apresentarem dificuldades relacionadas com a elaboração do relatório para a preparação para a tese e pouca preparação pedagógica. Como já referimos, a opção curricular pela existência de um estágio em vez de uma monografia tem vantagens quando se pensa uma formação para o exercício da docência e para que os estudantes se sintam capacitados para essa profissão. A falta de acompanhamento nas aulas em situação de estágio curricular constitui também um problema expresso por estes professores o que implica cuidar-se das condições de supervisão (Alarcão e Tavares, 2003).

A falta de material bibliográfico, meios de ensino para apoio ao processo de ensino-aprendizagem e a falta de laboratórios para a vinculação da teoria com a prática são igualmente problemas que estes professores enfrentam na sua prática diária, o que justifica a necessidade de um grande esforço político para que esta situação seja ultrapassada. Mais grave ainda, e que se compreende face a problemas do sistema educativo, é a colocação destes professores para assegurarem disciplinas e níveis de ensino para os quais não foram formados. Como por eles é apontado, sentem a dificuldade em lecionar uma disciplina diferente da sua área de formação, situação que dificulta a atividade docente e um ensino de qualidade. Segundo Santos (2002); Marcelo (1999) o trabalho docente exige conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes adquiridos na formação geral e específica, as técnicas e procedimentos pedagógicos que são vistos como ferramenta de trabalho docente. O excesso de alunos por turma foi também apontado como problema o que dificulta o processo de ensino aprendizagem de qualidade e impede o acompanhamento individualizado dos alunos bem como a sua avaliação sistemática e contínua.

Apontam como aspetos menos relevantes alguns professores pouco experientes; a falta de acompanhamento das aulas no estágio. De acordo com (Alarcão e Tavares, 2003); Duarte, Lopes & Pereira (2013); Medeiros (2013) a presença de um supervisor junto do estagiário justifica-se pela necessidade de interpretação dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica.

Outros aspetos menos relevantes apontados por estes professores têm a ver com alguns conteúdos que consideraram que não têm aplicação no seu dia-a-dia da vida prática. Segundo Cachapuz et.al (2004), é necessário que na construção da educação em Ciências existam saberes pertinentes. Por isso, as disciplinas podem ter um carácter interdisciplinar que permita uma construção progressiva sem estar fortemente articulada com outras disciplinas.

Em relação às condições da escola para exercer a atividade docente, estes professores classificaram de “razoável” essas condições para trabalhar na sala de aula, embora, como se referiu atrás, a falta de material didático, de meios de ensino e o uso da internet e outros equipamentos capazes de favorecerem um trabalho eficaz esteja em falta em muitas escolas. Segundo Oliveira (2002), as condições de trabalho são importantes e integrantes do processo de trabalho docente. Por isso, cabe às instituições de formação criarem condições para oferecer aos professores boas condições de trabalho e de formação.

Sobre a formação contínua alguns destes professores já a frequentaram, embora, recorde-se 26 (43,3%) deles nunca tenha frequentado qualquer formação contínua depois que terminou a formação de professores no ISCED do Huambo. Segundo Imbernón (2010), a formação contínua é parte integrante e inseparável do contexto escolar que tem por finalidades assegurar a qualidade de ensino, garantir aos professores uma constante atualização e desenvolver competências dos professores da prática pedagógica. Por isso, cabe-nos a nós, docentes de uma instituição de formação de professores, tentarmos organizar processos que viabilizem estas oportunidades dos professores, continuamente, se continuarem a formar.

Da mesma forma, dos 60 professores inquiridos, apenas 21 (35%) participaram em eventos nacionais e internacionais sobre educação. Esta prática limita o horizonte e a descoberta de novos conhecimentos se aceitarmos, com Nóvoa (1999), que ela proporciona troca de experiências e a partilha de conhecimentos, consolidando espaços de formação ao se desempenhar o papel de formador e de formando.

Em síntese, os professores formados pelo ISCED e já no exercício de funções docentes fazem, de uma maneira geral, um balanço positivo sobre a formação recebida embora também expressem um balanço negativo que tem a ver com os recursos materiais e infraestruturas, bem como a falta de contacto com o ISCED depois de terminarem a formação, aspetos que devem merecer a nossa atenção. Esta situação é tão mais justificada quando o próprio Executivo tem feito um esforço para o progresso do ensino em Angola com a formação dos quadros da educação em diferentes níveis de pós-graduação, isto é, de mestrados e doutoramentos.

Como expressámos no capítulo da metodologia, solicitámos a estes inquiridos algumas informações adicionais sobre a formação de professores que considerassem pertinentes tendo estes professores apontado, designadamente, no curso de formação de professores, para uma revisão dos planos curriculares que tem a ver com: o aumento de número de aulas de campo de modo a permitir mais contato com a prática, aspeto que muito contribui para uma aprendizagem de qualidade; incluir a língua portuguesa durante o curso de formação porque é a língua veicular que o professor utilizará para a docência; a implementação da língua materna atendendo a que muitos professores formados irão desempenhar a docência nas zonas rurais onde os alunos não falam português ou falam pouco. Propuseram também recursos materiais no que diz respeito à instalação de

laboratórios, acesso à internet e bibliotecas de modo a favorecer mais condições de pesquisa tanto dos professores como dos alunos.

De facto, questões relativas à Instituição de formação e do Estado, órgão máximo do país, apontam para: capacitar os professores com novas tecnologias; ter em conta o meio rural para a expansão das escolas cumprindo desta forma a educação que é um direito para todos; necessidade de formar professores qualificados capazes de responderem às exigências atuais da sociedade; abrir cursos de mestrado e de doutoramento no país para que todos tenham acesso; criar o gosto pela investigação científica; interagir com outras Instituições para partilha de experiências; colocar professores de acordo a sua especialidade.

Em síntese, com os dados do estudo por nós realizado mostram que um grande caminho já foi percorrido ao nível da formação inicial de professores mas ainda há muito a fazer se queremos concretizar as metas para que apontam as políticas de educação em Angola e os desafios que são colocados aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende nestas considerações finais repetir o que se descreveu ao longo dos capítulos que compõem este trabalho ou justificar ainda mais os conceitos e as teorias, os modelos e paradigmas de ensino e aprendizagem e de formação inicial de professores já apresentados. Pretendemos apenas, neste balanço final, fazer uma síntese da trajetória seguida neste trabalho.

Reconhecemos que o processo da formação inicial é fundamental para a formação dos professores pois, durante esse período, o futuro docente deve não só apropriar-se dos conhecimentos necessários ao desempenho da função, como também desenvolver competências que lhe permitam compreender as complexas situações que o ato de ensinar e educar coloca. Por isso, neste balanço final temos, por um lado, esta exigência e, por outro, a compreensão de que, antes de se atingir a excelência, às vezes é preciso aceitar o caminho que está a ser percorrido, desde que ele seja bom e se oriente para se atingir a excelência.

Recordando, este trabalho teve como ponto de partida uma reflexão que aceitou que um trabalho de investigação é um exercício intelectual que exige esforços individuais significativos e deve revelar uma interpretação original a respeito de um determinado tema. Entretanto a síntese final é sempre resultado da coadunação de ideias, trabalho e reflexões de muitas outras pessoas. Por isso, nunca deixa de ser uma produção coletiva. Isto manifesta-se ao colocar em discussão os processos de formação dos professores, onde buscamos identificar e apreender, considerando suas especificidades, aqueles saberes necessários para uma formação e docência de qualidade. Tendo sido esse o ponto de partida, este capítulo final apresenta as principais conclusões do estudo, além de algumas sugestões para trabalhos futuros relacionados com o tema.

Tentar um olhar final sobre o trabalho, que conjugue os motivos que o determinaram, as expectativas iniciais, as particularidades do seu decurso e o produto conseguido não foi uma tarefa fácil. Trabalhámos inicialmente para estabelecer uma linha que assegurara a dinâmica do trabalho e a sua organização, o que levou à formulação das perguntas de partida. Estas constituíram uma linha orientadora que assegurou a dinâmica e a organização do estudo. Deste modo as perguntas de partida são uma ajuda fundamental.

Por isso formulámos as seguintes perguntas: (1) Que motivações guiam as escolhas destes professores para a profissão docente?; O que é para eles ser professor?; (2) Que concepções têm os professores/as de Geografia e de Biologia em formação e em exercício acerca da profissão?; (3) Que relação existe entre a formação inicial de professores que está a ser desenvolvida no ISCED do Huambo e a forma como estes futuros professores exercem a docência e cumprem as exigências ao exercício profissional?; (4) Que elementos facilitam ou dificultam a formação inicial dos professores/as de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo?; (5) Que papel desempenham os supervisores de estágio das escolas e da faculdade na formação inicial dos professores/as de Biologia e de Geografia?; (6) Como pode ser melhorada a formação inicial dos professores no ISCED do Huambo?

Com estas questões de partida sentimos que o estudo permitiria orientar-se em função do seguinte objetivo geral: produzir conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, para o exercício de uma docência que responda aos desafios atuais da sociedade angolana.

Este objetivo, na sua concretização, foi detalhado nos seguintes objetivos específicos.

- Caracterizar o sistema educativo de Angola, no quadro político social e educacional e na sua relação com a formação inicial de professores e nas condições que encontram no exercício da docência;
- Caracterizar a situação da educação escolar em Angola nas fases pré e pós-independência (1975);
- Caracterizar a especificidade da educação na Província do Huambo;
- Enquadrar, do ponto de vista legal, a criação dos ISCED nas suas funções de formação de professores;
- Analisar opiniões de estudantes, futuros professores de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, sobre a relação entre a formação inicial e as exigências que encontram no exercício profissional;
- Analisar opiniões de professores formadores das escolas do 2º ciclo do ensino secundário sobre a adequação da formação inicial dos estudantes em estágio para o exercício da docência;
- Analisar opiniões dos professores formados sobre a formação oferecida pelo ISCED.

Para a prossecução destes objetivos desenvolvemos uma investigação de natureza descritiva, de carácter mista, recorrendo a técnicas suportadas pelo inquérito por questionário e por entrevista, coadjuvado pela análise de conteúdo. Recorremos também a uma pesquisa bibliográfica que permitiu a construção do referencial teórico que contribuiu para o desenho desta investigação e para o aprofundamento da problemática em análise. Estes elementos possibilitaram um melhor entendimento do quadro referencial, o que permitiu captar a multiplicidade e a especificidade da prática de formação de professores e dar resposta às perguntas de partida formuladas.

No percurso do desenvolvimento desta investigação, no primeiro capítulo, fizemos uma breve introdução ao Sistema Educativo em Angola antes e depois da Independência. Como tem sido divulgado, Angola encontra-se em um período de transformações que tiveram como antecedentes as consequências da prolongada colonização portuguesa em que a educação escolar ministrada pela Igreja Católica na primeira fase e mais tarde pelos missionários protestantes respondia aos interesses do Governo Português em integrar o indígena na sociedade colonial, chegando a assinar com o vaticano em Roma a Concordata e o Acordo Missionário no dia 5 de Abril de 1941, documento que legitimou o Ensino Missionário nas colónias portuguesas e regulava a ação missionária e o Governo Português e educação dos africanos (indígenas). A educação estava concentrada nas cidades e era dividida em duas partes: educação para os indígenas, que tinha por objetivo as pessoas aprenderem a ler e a escrever e também preparar futuros obreiros da Igreja católica com a obrigatoriedade, nos programas escolares, da disciplina de Religião e Moral. O ideal da educação colonial não era o de abrir novos horizontes às populações, mas era virada para proporcionar nas pessoas habilidades aplicáveis aos interesses dos colonizadores.

A análise dos programas daquele tempo indicam que o ensino era de baixa qualidade e limitava-se a que o aluno soubesse ler e escrever, contar e falar português, desenvolver habilidades profissionais para a realização de trabalhos manuais e dos rudimentos da religião, assim como o uso da língua portuguesa para facilitar a comunicação com os colonizadores, tal como se encontra no Estatuto dos Indígenas das províncias portuguesas da Guiné, Angola e Moçambique (Decreto nº 39666 de 20 de Maio de 1954) no domínio da Educação. O aspeto positivo da colonização foi a escrita e a introdução da língua portuguesa que em Angola une os povos com diferentes línguas nacionais faladas.

Com a agudização política (Santos, 1970), ocorreram algumas reformas na educação escolar nas fases que antecederam a independência de Angola (11 de Novembro de 1975).

Depois da proclamação da Independência houve necessidade de ajustar o Sistema da Educação à realidade angolana. Em Luanda, o Governo Angolano, no seu 1º congresso, aprovou os Princípios Gerais da Reformulação do Sistema da Educação em Angola, plasmado no Plano Nacional de Ação para Todos (Decreto nº 40/80 de 14 de Maio de 1980) como 1ª reforma do sistema educativo e com objetivo geral da democratização da educação escolar e de assegurar a igualdade para todos os cidadãos (Nguluve, 2006). Nesta reforma foi atribuída prioridade à formação de professores. Neste contexto, em 1978, foram criadas Instituições de formação de professores de nível médio em algumas províncias que mais tarde se estendeu a quase todas.

O primeiro ISCED criado foi na Província da Huíla, em 1980, seguido o de Luanda e posteriormente o ISCED do Huambo. Atualmente existem ISCED e outras Instituições de formação de professores distribuídos pelas províncias de Angola.

Antes, pela carência de professores qualificados também foram criados os cursos de formação acelerada, cursos de superação permanente e os cursos de requalificação. O objetivo destes cursos foi de formar professores diplomados para lecionar nas classes básicas e atingir a qualificação de técnicos da educação. Devido à falta de professores qualificados recorreu-se a outros países, em especial Cuba, para apoio à educação escolar.

Depois desta fase, outras reformas educativas foram ocorrendo para responder à realidade angolana. Como é reconhecido por Young, “todos os países estão a reformar os seus sistemas educativos e a repensar o papel das qualificações à luz das transformações económicas globais e das mudanças que lhes estão associadas ao nível das exigências de competências e de conhecimentos” (Young, 2005: 249). Tais orientações mostraram-se ineficientes e foi nesta base que se justificou uma nova reestruturação do sistema educativo angolano concretizado na 2ª reforma cuja lei foi aprovada e publicada no Diário da República de 31 de Dezembro de 2001 (lei nº13/13) que constitui o instrumento que rege o atual sistema educativo em Angola para dar resposta às profundas mudanças educacionais, socioeconómicas e culturais que exigem novos critérios organizacionais.

A Lei 13/01 identificou um subsistema de formação de professores que destaca entre os objetivos gerais a necessidade prioritária e fundamental de formar professores com perfil adequado e responsabilidade para a tarefa de educar as novas gerações e ainda propor ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos agentes ligados à educação. Atualmente o Sistema da Educação de Angola rege-se por esta Lei nº 13/01 que constitui o instrumento normativo da educação em Angola. O Sistema é constituído pelos seguintes

subsistemas de ensino: Subsistema da educação pré-escolar; subsistema do ensino geral; subsistema de ensino técnico-profissional; subsistema de professores; subsistema de educação de adultos; subsistema do ensino superior. Importante salientar que este sistema de educação atual permite enquadrar maior número de estudantes e diferentes escolhas de conhecimentos e de formação. Por isso, reiteramos que cabe ao Estado, ao Governo e à sociedade o trabalho de resolver situações que afetam a vida do país e de reconstruir os elementos indispensáveis à convivência social, à democracia participativa e ao ensino separado do espírito modelador, criando atitudes fundamentadas em valores culturais e a partir desses, orientar a vida em sociedade com reformas baseadas na busca de consensos das finalidades do ensino.

Em síntese após a Independência de Angola em 1975, o Governo e o seu Executivo têm trabalho no sentido de readaptar o sistema educativo angolano, o que implicou grandes reformulações para responder às novas exigências, sendo uma delas a formação de recursos humanos para o progresso e desenvolvimento da sociedade angolana.

No capítulo II apresentámos o enquadramento teórico sobre a formação inicial de professores, abordando o conceito de formação e o modo como tem sido analisado ao longo da História. Desse estudo chegámos a um conceito de formação que não se limita apenas ao campo profissional, mas diz respeito a várias dimensões e muitas vezes contraditórias. O conceito de formação, como foi referido por Marcelo (1999), prende-se com a aquisição de saberes e de saberes-fazer e com as competências e habilidades que se querem ver desenvolvidas nos indivíduos formados. Para além da formação inicial de professores, que se destina à área específica de conhecimentos, de investigação e de propostas técnicas, científicas e práticas no âmbito da didática e da organização escolar, os professores desenvolvem os seus conhecimentos, competências ao longo da sua atividade profissional. A formação inicial de professores é um processo em que o futuro professor se prepara para a função docente, enquanto o desenvolvimento profissional é um processo que se desenvolve ao longo da carreira docente e durante toda a vida, mediante experiências pessoais ou coletivas com os outros da mesma área do saber. Em síntese, o processo formativo de professores desenvolve-se em duas fases: formação inicial para a aquisição de conhecimentos e desenvolver competências e habilidades; formação contínua para o crescimento pessoal e profissional de um processo de desenvolvimento pessoal pela prática pedagógica desenvolvida.

No capítulo III, Opções metodológicas do estudo e sua fundamentação, fez-se uma reflexão sobre os procedimentos e as técnicas da investigação desenvolvidas na componente empírica do estudo. Optou-se por recorrer ao inquérito por questionário na primeira fase do estudo, pelas vantagens que a sua aplicação proporcionava na consecução dos objetivos e por pretender saber como um grande número de sujeitos percebiam o fenómeno em estudo. Para isso baseamo-nos em Quivy e Champenhoudt (2008: 17) que definem o questionário como: “Um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações fatuais, sobre eles próprios e ou seu meio”. Esta definição adequa-se ao nosso propósito, já que os questionários visaram apurar perceções sobre a formação inicial dos professores de Biologia e de Geografia. Este questionário a que se recorreu numa fase do estudo exploratório foi melhorado e com ele recolheram-se dados de estudantes estagiários destes dois cursos, bem como dos professores formadores que os acompanham nas escolas e ainda de professores já em exercício formados pelo ISCED do Huambo. Para triangular as respostas dadas por questionário foram também feitas seis entrevistas a estudantes estagiários de cada uma das disciplinas – Biologia e Geografia -, a professores formadores destas disciplinas e a professores formados no ISCED do Huambo igualmente desta duas disciplinas.

Nesta II parte do trabalho, relativa à componente empírica do estudo, foram apresentados os dados recolhidos, a sua discussão e, a partir deles, tecidas as considerações finais e que abrem as perspetivas para futuras pesquisas relativamente ao tema da formação de professores.

A análise dos dados permite saber que a motivação dos inquiridos para a escolha da profissão docente está ligada ao gosto pela disciplina, por ser aérea da primeira formação inicial no ensino médio e por constituir uma forma de ingressarem numa área de especialidade de nível superior. Por isso, o estudo permite concluir que as experiências vividas pelos estudantes, futuros professores, e professores em exercício têm grande impacto na motivação para a escolha da profissão docente. Por outro lado, as motivações para a escolha da profissão docente têm a ver com contribuir para o desenvolvimento da educação em Angola e suprir a falta de quadros da educação, assim como o desejo de ensinar as novas gerações, assumindo o compromisso social de contribuírem para a mudança. Para outros ainda as suas motivações partiram do modelo de professores dos

níveis anteriores bem como de familiares e amigos. Outros ainda buscaram a formação inicial como uma alternativa ou para prosseguir com os estudos enquanto esperaram ingressar nos cursos de sua preferência.

A respeito das concepções acerca da profissão docente, os participantes atribuem o significado de prestar serviço à sociedade no processo de ensinar, formar e educar e, desta forma, contribuírem para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do país. Para uns, ser professor é ter que assumir determinadas características e atributos marcados pelo sentimento materno ou paterno em sala de aula sem deixar de parte a questão social, ou seja, expressam uma tensão entre aspetos da ordem do profissional e situações que se prendem com razões mais focadas no social.

Os dados recolhidos sobre a formação para o exercício profissional permitiram conhecer a perceção dos futuros professores de como a estrutura curricular dos cursos de Geografia ou Biologia contribui para uma preparação profissional capaz de enfrentar a prática docente nos desafios que a sociedade angolana está a exigir. Como referimos ao longo deste trabalho, as diferentes componentes da estrutura curricular devem contribuir para um processo de formação no qual os sujeitos aprendem a aprender e aprendam a ensinar a partir de teorias, experiências, práticas e modelos que possibilitem o seu desenvolvimento nessa fase da formação inicial. De acordo com Marcelo (1999), é na formação inicial que o futuro professor adquire o suporte teórico e metodológico necessário ao exercício da profissão docente e a partir disso desenvolve suas habilidades, resignificando-as na prática pedagógica, bem como os saberes obtidos na formação.

A questão docente e, em particular a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos professores no quadro de uma revitalização geral da profissão. A este respeito Carnoy e Moura Castro (2007) afirmam que a formação de professores está passando por um período de transição em todo o mundo; os jovens que ingressam nas faculdades recebem, na média, níveis cada vez mais elevados de escolaridade e os sistemas de educação exigem que os professores formadores tenham maior conhecimento das matérias de uma formação pedagógica mais avançada. Por isso considera-se que esses formadores de formadores devem possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com jovens e adultos e, finalmente, preparado para ajudar os professores em formação e em exercício a realizar as mudanças

comportamental, conceitual e metodológica como é exigido pelo sistema educativo. Valorizar o desempenho dos professores formadores é no entanto muito complexo, mas o certo é que para um bom desempenho todos precisam de boa formação. Não se pode perder de vista que os formadores de formadores são professores que também precisam de uma formação contínua. Também como professores devem passar por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais, psicológicas, etc. Neste sentido há que valorizar a supervisão, tanto para a formação, como para o aperfeiçoamento dos formadores. Por outro lado o estudo permitiu concluir que a formação dos formadores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado que abranja a carreira total dos professores.

O Estágio curricular - prática pedagógica foi outro aspeto relevante do estudo pois permitiu conhecer a perceção dos professores em formação sobre aspetos com ele relacionados e a sua relação com a prática profissional. Pimenta (2003: 102) considera que os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentais teórico-práticos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Por isso, reconhecemos que o professor responsável pela prática pedagógica deve criar momentos ao estagiário para reflexão da teoria-prática recriando novos conhecimentos. Deve permitir-lhe enfrentar e refletir sobre as dificuldades que ocorrem no exercício da docência com o objetivo de preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas e nas salas de aula, possibilitando-lhes uma avaliação crítica que favoreça a intervenção a partir dos desafios e dificuldades que o dia-a-dia docente implica.

Nesta lógica de pensamento, Barreiro e Gebran (2006) consideram que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. O professor orientador de estágio das escolas deve ser neste sentido um formador de professores que transmita os saberes de sua prática profissional e partilhe com os alunos estagiários situações reais de ensino na escola, que também deve ser considerada com um espaço formador. Só dessa forma os professores formadores das escolas contribuem na formação inicial dos seus alunos estagiários.

Pelo significado que o estágio tem, o estagiário segundo Duarte, Lopes e Pereira (2013) deve-se sentir acolhido no seio da comunidade escolar, já que este período representa um

processo de inserção na comunidade escolar. Este é o tempo e o espaço que o estagiário tem para investigar, problematizar, refletir, criar sua identidade e desenvolver-se em um ambiente de troca com os professores formadores. Para isso, a escola e a faculdade devem elaborar projetos com objetivos e atividades bem definidas para avaliar de forma conjunta o desenvolvimento do professor em formação. Além disso, as atividades de estágio projetadas devem proporcionar conhecimento em relação às leis que regem a educação, os desafios, dificuldades e possibilidades do profissional docente.

Segundo Tardif (2004), o saber docente é um saber plural, integrado por saberes relacionados com a formação profissional, saberes referentes às disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência, sendo que esses últimos representam o verdadeiro saber docente, um saber produzido pelos professores. Portanto, o que se leva para a aprendizagem pessoal, é a própria experiência de ser inserido no contexto escolar, analisando dificuldades vividas pela escola, assim como objetivos que já foram ou não foram por ela cumpridos. Isso explica a grande exigência implícita na formação inicial de um professor que contribua para uma educação de qualidade.

Alguns consideram que o estágio na formação inicial de professores tem como fim a formação prática dos professores; no entanto, o estágio deve ser visto como um dos elementos que formam a dimensão prática que deve perpassar todas as disciplinas do curso. No estágio propriamente dito está implícita a relação teoria-prática pelo que se justifica que esta aprendizagem seja proporcionada ao longo de toda a formação.

De forma geral, em Angola as faculdades certificam seus graduados como professores licenciados, independentemente do curso realizado, sendo muitos deles já professores em exercício e outros são encaminhados para as salas de aula pela primeira vez, todos eles com os conteúdos que aprenderam nos quatro anos do curso e, desde esse momento, ingressam na categoria de professores recém-formados, tendo pela frente um caminho que lhes permitirá adquirir experiências, saberes e conhecimentos que fundamentam o seu saber e saber fazer no trabalho docente do dia-a-dia como profissionais da educação. Por isso, a formação inicial deve possibilitar a estes docentes o entendimento e o desenvolvimento didático do professor em sala de aula, para que este desenvolva um bom trabalho, sendo que a graduação deve ser o primeiro passo para a reflexão do conteúdo e da prática adotada. Mas as percepções dos professores recém-formados inquiridos neste estudo, mostram que há dificuldades em sua formação inicial devido a lacunas verificadas no decurso dessa formação.

Disto se infere que os professores recém-formados percebem que a sua formação inicial: não lhes ofereceu subsídios suficientes para enfrentarem os desafios da prática pedagógica; não foi suficiente para trabalhar face às dificuldades de aprendizagens dos alunos; não os preparou para enfrentar no dia-a-dia de uma sala de aula com muitos alunos nas turmas e com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Relacionada com esta questão, Marcelo (1999) considera que não se pode exigir que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim, que ela possibilite a compreensão de que a formação inicial é uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. O problema que uma vez mais este estudo permitiu saber é que, para muitos dos professores, a formação inicial não é continuada com qualquer outra oportunidade formalmente organizada de formação contínua.

Sobre este aspeto uma das maiores dificuldades nos modelos atuais de formação de professores de Ciências, é que o professor em formação recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo poucas horas de estágio, o que as torna pouco significativas enquanto contributo para essa atividade profissional. Por outro lado, não são suficientemente desenvolvidas atividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão.

Outra das dificuldades na formação dos professores de Ciências nos ISCED tem a ver com a concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas e sobretudo as práticas pedagógicas no ano final da licenciatura, o que origina dificuldades nos professores em formação para desenvolverem uma identidade profissional docente. Ainda uma outra lacuna do currículo dos cursos de formação docente nos ISCED é a de não potenciar o desenvolvimento da necessária sensibilidade nem as competências face aos contextos socioculturais em que o formando, o futuro professor, exercerá a sua atividade. O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

As entrevistas realizadas a professores orientadores de estágio das escolas, a professores formados no ISCED tiveram como finalidade conhecer as suas perceções sobre os aspetos atrás referidos e relacionados com a formação inicial, isto é, com a adequação dos planos curriculares e as finalidades atribuídas à prática pedagógica no plano curricular. Da análise

de conteúdo das entrevistas foi possível perceber que na formação inicial de professores há especificidades a ela ligadas, nomeadamente às ideias preformadas da realidade educativa e do trabalho docente que devem ser adequadas ao perfil de professor que se pretende formar, já que o seu desempenho deve acontecer em diferentes vertentes. Dessa forma, e uma vez mais se confirma que a formação inicial não deve ser considerada como um fim, mas a primeira etapa de um processo contínuo de aprendizagem dos professores, assumindo um papel de suma importância na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes construir a sua perceção sobre a sua prática e desenvolver capacidades de ação para enfrentarem os desafios com que se deparam. Por isso no processo de formação inicial dos professores deve existir uma forte ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercer essa função. Para isso, a formação inicial dos professores, comprometida com o processo de um ensino com qualidade, deve estabelecer o que os professores devem saber para ensinar e que conhecimentos práticos devem desenvolver para poderem ensinar bem. Portanto, precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária, que mobilize o desejo de aprender dos alunos e seu prazer em ensinar.

Um currículo bem concebido é crucial para uma formação de professores mais capaz de assegurar uma educação de maior qualidade mas, conforme os depoimentos dos entrevistados, nos currículos vigentes isto não se consegue, havendo pouca articulação entre as diferentes componentes. Embora não exista uma estrutura padronizada para os currículos de formação inicial de professores, qualquer estrutura estabelecida deve ter como intuito formar verdadeiros profissionais da educação, capazes de educar e investigar no exercício da profissão. Nesse sentido, é preciso considerar que o currículo se traduz numa organização e estruturação dos conteúdos das diferentes áreas e experiências de aprendizagem, para se atingir determinados fins.

No que tem a ver com o papel da prática na formação inicial, a perceção dos entrevistados permite inferir que a formação de professores é influenciada por inúmeros fatores, que devem ser estudados adequadamente, para que assim se possa intervir de maneira construtiva na formação daqueles que futuramente estarão administrando atividades didáticas em sala de aula. Nesse sentido, a prática não pode ser concebida como uma aplicação da formação teórica recebida nos primeiros anos da formação inicial. A

formação não pode ser orientada de modo a que os aspetos pedagógicos fiquem em segundo plano, originando o tradicional conflito entre teoria e prática.

O estágio deve representar pois um espaço no qual o professor em formação tenha a oportunidade de viver situações preliminares ao exercício profissional. Na formação inicial dos professores de Biologia e de Geografia, as atividades organizadas pela disciplina Prática Pedagógica devem possibilitar o contacto efetivo do aluno estagiário com o campo de atuação profissional, o que algumas das vezes não se realiza da forma ideal. Por outro lado, é necessário que os futuros professores desenvolvam uma atuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que se realizam.

Nestes aspetos devem-se basear as estratégias de formação reflexiva na formação inicial de professores Schön (1995) o que pressupõe uma perspetiva interpretativa da educação e uma conceção de ensino como investigação sobre a ação da prática (Vieira, 1999). A investigação da ação e sobre a ação, assim entendida, deve aprofundar a compreensão de situações educativas particulares de contextos educativos mais específicos e a capacidade para intervir naquelas situações para promover as mudanças. Neste sentido, os processos investigativos na formação inicial de professores devem ter como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades para formular questões relevantes em relação às práticas que vão sendo desenvolvidas bem como identificar os processos mais adequadas para o trabalho docente. Reitera-se que o estágio curricular bem concebido e fundamentado e orientado se configura como um momento de muita importância no processo de formação prática dos futuros professores, por ser uma componente que, aliado às outras disciplinas, compõe o currículo do curso, apresentando-se como o elemento que harmoniza contextos de tempo e espaço na faculdade e nas escolas de prática.

De maneira conclusiva, lembramos que esta pesquisa se focou num tema a que demos como título *“formação de professores no sistema educativo de Angola: uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo”*. Tivemos como ponto de partida uma reflexão sobre as dificuldades que se apresentam na formação inicial dos futuros professores e pensando que o professor nunca poderá exercer a sua função com qualidade sem uma formação teórico-prática adequada para lecionar a disciplina do curso em que está formado.

Consciente da importância que o período da formação inicial desempenha no desenvolvimento do professor, a investigadora, partindo da sua longa experiência

profissional como professora e orientadora de professores durante a sua formação inicial, formulou um conjunto de questões que foram o fundamento desta investigação. A resposta a essas questões foi suportada por um enquadramento teórico que contribuiu para uma reflexão sobre os temas abordados e ajudou na compreensão do estudo empírico realizado. O estudo mostrou, entre outros aspetos, que existe um desfasamento entre teoria e prática, mostrando também que a importância atribuída à prática pedagógica, embora reconhecida, ocorre com muitas fragilidades pois os currículos de formação dispensam pouco tempo para esta componente, o que influi na qualidade da formação inicial e no desempenho na sala de aula dos professores em formação e nos professores recém-formados. As fragilidades apontadas na formação inicial, para além de se manifestarem nas dificuldades sentidas por esses professores no início da carreira, põem também em evidência as suas reais necessidades.

Não foi nosso propósito encontrar soluções generalizadas da formação inicial de professores porque as discussões que se podem instalar nesta vertente formativa, por um lado, não são concordantes e, por outro, não podemos ignorar que existem diferentes opiniões. Como tal reconhecemos as limitações do nosso estudo quanto à generalização dos resultados. Nesse sentido, a abrangência restringe-se a este contexto, ao ISCED do Huambo, aos professores em formação dos cursos estudados, a professores recém-formados e aos orientadores das escolas de prática e do ISCED. Mas a realização de estudos no âmbito da formação inicial de professores poderá ajudar as instituições de formação a refletirem sobre as suas práticas e a encontrarem formas de as melhorar. É por isso que propomos que outros estudos sejam feitos que permitam ampliar estes dados na dimensão da formação contínua e no que favorece ou dificulta o desenvolvimento profissional destes professores.

Terminamos afirmando o quão gratificante se tornou a realização deste trabalho. Sentimos que foram momentos valiosos de análise e de aprofundamento de saberes. Nesta etapa final, o sentimento que nos conquista, em primeiro lugar, é que o desenvolvimento profissional ganhou consistência, o crescimento como profissional e, naturalmente, enquanto pessoa e enquanto académica foi enorme. Sabemos que há muitos outros rumos que podem ser seguidos para continuar a aprofundar a temática da formação inicial dos professores e a nossa própria formação. Esperemos que a vida nos proporcione essas condições.

Assumiu-se que o estudo pretendia ser de caráter descritivo e interpretativo, e acentuámos a sua limitação face ao número reduzido de inquiridos, o que limitou a apresentação de conclusões que permitam aproximar-nos de uma generalização dos resultados a outros cursos da instituição.

Apesar das limitações apresentadas, consideramos que a abordagem mista da investigação permitiu produzir conhecimento compreensivo e interpretativo sobre a temática estudada, conscientes de que o trabalho realizado constitui apenas um pequeno contributo para o estudo da formação inicial de professores nesta instituição de ensino superior angolana e que os resultados obtidos, pelo caráter provisório que possuem, são passíveis de uma revisão crítica. Porém, no que respeita à metodologia adotada para a exploração das temáticas, à consecução dos objetivos definidos e ao nosso próprio percurso formativo, consideramos que o balanço final foi positivo.

Para finalizar, consideramos que a partir deste estudo há outras linhas de investigação que se podem desenvolver:

- Investigar com mais pormenor o modo de como os professores em formação são preparados nas áreas científica e pedagógica e como isto contribui para sua prática docente.
- Criar um instrumento de recolha de dados de avaliação e autoavaliação da prática docente dos professores de Geografia e Biologia que permita criar um perfil de formação dos professores desses cursos.

Finalmente, referimos que é com muito prazer que afirmamos considerar que esta pesquisa, de algum modo, venha a contribuir para o conhecimento da temática que se investigou a nível local e que sirva para a construção de conhecimentos sobre a formação inicial de professores no meu país e na instituição onde sou professora, formadora de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Cláudia (2010). Notas sobre a constituição do trabalho docente e Projetos de Formação. *Travessias on line*, 4(1), 470-479.
- Aguilar, Márcia, Brzezinski, Iria, Freitas, Helena Costa, Silva, Marcelo Soares Pereira, & Pino, Ivany Rodrigues (2006). Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 819-842.
- Alarcão, Isabel, & Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel (1996). Ser Professor Reflexivo, In Isabel Alarcão (Org.) Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, Lda, pp.171- 189
- Alexandre, Dissengomoka Sebastião (2001). *Necessidades Educativas Especiais na Escola em Angola*. Guia Prático do Docente. Ministério da Educação: Angola. Casa Editora.
- Almeida, João, & Pinto, João (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa. Edição Presença.
- Alves, Francisco (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, João (2013). *Manual de Investigação em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, Iraíde & Gebran, Raimunda. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien , & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berezuki, Augusto, P., Obara, Tiyomi, A., & Schunk, E. (2009). *Concepções e práticas de professores de ciências em relação ao trabalho prático, experimental, laboratorial e de campo*. 2817-2822. Retirado de: http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap2817.pdf.

- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (1991). *A Construção Social da Realidade, Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Birgin, Alejandra (2000). Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v (111), 95-114.
- Blair, Nancy, & Lange, Ronald (2003). A model for district staff development. In, Peter Burke, Robert Herdeman, & Carroll Herdeman (Orgs.), *Programming for staff development* (pp.138-227). Londres: Falmer Press.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brandão, Margarida (1999). *Modos de Ser Professor na Escola Preparatória e secundária dos Últimos Trinta Anos*. Lisboa: Educa. Professores5.
- Bueno, Francisco (1968). *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva.
- Bullough, Robert. V. (1989). *First-year Teacher -a case study*. Teachers College Press (NY): Columbia University.
- Burbules, Nicholas, & Linn, Marcia (1991). Science Education and Philosophy of Science: congruence or contradiction? *International Journal of Science Education*, 13(3), 227-241.
- Burden, Paul R. (1990). Teacher development. In W. Robert. Houston, Martin Haberman & John P. Sikula (Org.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 311-328). Nova York: Macmillan.
- Burke, Peter, Herdeman, Robert, & Herdeman, Carroll (2006). *Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cachapuz, António (2004). Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10 (3), 363-381.
- Cachapuz, António, Praia João, & Jorge Manuela (2000). Perspectivas de Ensino. In António Cachapuz (Org.), *Formação de Professores/Ciências*, nº1, (pp. 1-77). Porto: Centro de Estudos em Educação em Ciência.

- Calderhead, James (2001). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531-536.
- Campos, Bártolo (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cardoso, Ermelinda (2006). *Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, Universidade Agostinho Neto, Lubango, Angola.
- Cardoso, Ermelinda (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: um estudo nos ISCED da região académica II* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carnoy, Martin, & Castro, Claudio (1997). *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Retirado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=364089>.
- Carrolo, Carlos (1997). *Formação e identidade profissional dos professores*. In Maria Teresa Estrela (Org), *Viver e construir a profissão* (pp. 22-50). Porto: Porto Editora.
- Carter, Kathy (2006). Teachers' knowledge and learning to teach 4^a ed. In W. Robert Houston, Martin Haberman & John P. Sikula (Org.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). Nova York: Macmillan.
- Carvalho, Ana Maria (2012). *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning.
- Castells, Manuel (2002). *A era da informação. Economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chocolate, Macongo (2011). *Escolha profissional de estudantes de pedagogia de duas instituições de ensino superior: Angola e Brasil* (Dissertação Mestrado) Retirado de [http://www.unifieo.br/files/marketing/dissertacoes_psico_2011/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francisco%20FINAL%20\(2011\).pdf](http://www.unifieo.br/files/marketing/dissertacoes_psico_2011/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francisco%20FINAL%20(2011).pdf).
- Concordata entre a Santa Sé e a República portuguesa, Acordo Missionário, Estatuto Missionário (2001). Editor, Livraria Almedina- Coimbra
- Costa, Cândido (1970). *Cem Anos dos Missionários do Espírito Santo em Angola (1866-1966)*. Ed. Espiritanos. Nova Lisboa: Angola.
- Coutinho, Clara (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teorias e práticas*. Coimbra. Edições Almedina.

- Cunha, Maria Isabel (2008). Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: Edições Bagaço, 1, 465-476.
- Day, Cristopher (2001). *O desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, Jaques (2006). *Educação - um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.
- Diário da República de Angola 1ª Série. Nº 65. Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01. Luanda, 2001.
- Dias, Gastão Sousa (1934). *O Ensino em Angola*. Publicado pela Delegação do Governo de Angola à 1ª Exposição colonial portuguesa. Imprensa Nacional. Luanda: Angola.
- Dourado, Luis (2006). Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1),192-212.
- Doyle, Walter, & Ponder, Gerald (2003). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Duarte, Filipa, Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2013). O papel da formação inicial numa perspectiva dos orientadores de estágio pedagógico. *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas*, 32-45.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma Mutação*. Porto: CIEE/Edições Afrontamento.
- Duschl, Richard (1997). *Renovar la Enseñanza de las Ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Estrela, Albano (2002). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Maria Teresa (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Maria Teresa, & Freire, Isabel (2009). *Formação de Professores. Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 3-5.

- Estrela, Teresa, & Caetano, Ana Paula (2012). Reflexões sobre a Formação Ética Inicial de Professores. *Interações*, 1 (21), 219-230.
- Fávero, Maria. Lourdes. Albuquerque. (2001). Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In Nilda. Alves (Ed.), *Formação de professores: pensar e fazer* 6. 53-71. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, António Matos (1999). Cristianismo e Espaço Ultramarino: Igrejas e Correntes Religiosas em Face do Império e da Colonização. In Francisco Bethencourt & Kirti Chaudhuri (Dir.), *História da Expansão Portuguesa* (vol. 5, pp. 384-411). Espanha: Círculo de Leitores.
- Flores, Maria Assunção (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco, & Maria Olinda Evangelista (Org.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33 (3), 182-188.
- Formosinho, João (2009). A Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2009). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo: USP, Pró-Reitoria de Graduação, 8,1-41
- Formosinho, João, & Oliveira, Júlia. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Políticas e Educação. Questões da nossa época*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Edições Loyola, Editora Olho d'Águia.
- Fried, Robert (1995). *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press.
- Gabriel, Manuel Nunes (1978). *Angola, Cinco Seculos do Cristianismo*. Braga: Edição Literal.
- Giddens, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giére, Ronald (2010). *Explaining Science. A cognitive approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gil, António Carlos (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

- Gil, Pérez Daniel (2003). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 197 – 212.
- Gomes, Alberto Albuquerque (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa.
- Gómez, Angel (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2ª edição, pp. 93-114. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Guarnieri, Maria Regina (2000). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas. São Paulo: Autores Associados.
- Henderson, Lawrence (1990). *A Igreja em Angola*. Lisboa: Editorial Além-Mar.
- Hill, Manuela, & Hill, Andrew (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodson, Derek (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International of Science Education*, 14(5), 541-566.
- Huber, Gunter, & Roth, Jiigen (2002). Teachers' classroom activities and certainty/uncertainty orientation. In Christopher Day, Maureen Pope, & Pam Denicolo (Orgs.), *Insight into teachers' thinking and action*, (pp. 119-132. Londres: Falmer Press.
- Huberman, Michael (2004). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Records*, 91(1), 31-57.
- Imbernón, Francisco (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Jacinto, Manuela, & Sanches, Maria de Fátima Chorão (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista Educação*, 11(1), 79-102.
- Korthagen, Fred (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98-106.
- Kuenzer, Acácia Zeneida, & Caldas, Andréa (2007). Trabalho docente: comprometimento e desistência.-*Conferência de abertura do IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais*, 6
- Lawn, Martin. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras. Rio de Janeiro*, 1 (2), 117-130.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, Porto Alegre, 3 (57), 371-389.
- Leite, Carlinda (2006). *Entre velhos desafios e novos compromissos: Que currículo para a formação de professores?* In Silva Aida, Laêda Machado, Márcia Melo & Maria da Conceição Aguiar (Orgs.), *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp. 277-298). Recife: Edições Bagaço.
- Leite, Carlinda (2009). *Ser professor nos dias de hoje...formar professores num mundo em mudança*. Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM, 34 (2), 251-264.
- Leite, Carlinda (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores: Uma análise a partir da situação em Portugal. In Cecília Broilo & Maria Cunha (Orgs.), *Qualidade da educação superior: Grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 99-117). São Paulo, Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Leite, Carlinda (2013). *Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas*. In Maria Rita Oliveira & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 193-207). Campinas (BR): Papirus Editora.
- Leite, Carlinda (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11 (26), 8-29.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, Porto Alegre, 33 (3), 198-204.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In
- Libâneo, José Carlos (2001). O professor e a construção da sua identidade profissional. In José Carlos Libâneo (Ed.), *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (pp. 62-71). Goiânia: Alternativa.
- Liston, Daniel, & Zeichner, Kenneth (2004). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lopes, Alice, & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Lopes, Amélia (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 11(2), 35-52.

- Lopes, Amélia (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 461-475.
- Lopes, Amélia, & Ribeiro, Agostinho (2000). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada a mudança identitária em docentes do 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação: Revista do Instituto Educacional*, 13 (2/3), 39 – 55.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, & Santos, Carolina da Costa (2014). A Construção da Identidade Profissional entre Percurso e Escolha(s). *Revista de Educação Educere et Educere*, 9, 405-417.
- Lowyck, Joost (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. In Luis Miguel Villar (Dir.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 227-249). Actas de I Congreso Internacional. Sevilla: S.P.U.S.
- Maciel, Margareth de Fátima, Tozetto, Suzana Soares, Orzechowski, Suzete Terezinha, & Gomes Thais de Sá (2010). Apontamentos sobre o trabalho da docência. In Jefferson Olivatto da Silva & Isabel Cristina Neves (Org.), *Da formação do Professor às Práticas Pedagógicas* (1ª edição, pp. 43-64) Curitiba-Brasil: Editora CRN.
- Moreira, Maria (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de português* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (2005). La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores. *Innovación Educativa*, 3, 33-58.
- Marcelo, Carlos (2007). *Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha, Espanha
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-22.
- Margarida, Sabino (2010). *Geografia. Manual do aluno 8ª classe (1º ciclo do ensino secundário)*. Reforma Educativa. Plural Editores – Angola.
- Marques, Anabela (2007). *Factores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje: Um Estudo Com Professores do 1º Ciclo*. Porto: Universidade Portucalense.

- Medeiros, Denise Rosa (2013). *O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Brasil.
- Mellado, Vicente (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science & Education*, 6 (4), 331 – 354.
- Menezes, Isabel (2013). *A utilização do questionário na investigação em Educação*. Porto: PDCE, (documento policopiado).
- Ministério da Educação (2007). *Supervisão pedagógica nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Primário. Guia do Supervisor Pedagógico*. Luanda: Instituto Nacional de Formação de Quadros.
- Ministério do Ultramar (1964). *Reforma do Ensino Primário no Ultramar*. Decreto- Lei nº 45908, de 10 de Setembro de 1964. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.
- Montero, Lourdes (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moraes, Roque (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22 (37), 7-32.
- Morgado, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Lisboa: De facto Editores.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in portuguese schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 478-491.
- Moutinho, Mário (2000). *O indígena no pensamento colonial Português, 1895- 1961*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófona.
- Mozzato, Anelise, & Grzybovski, Denize (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios, *RAC*, Curitiba, 15 (4), 731-749.
- Nault, Thérèse. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé. In Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie, & Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Um processus de socialisation* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Neto, António (2005). *Situação do Setor da Educação em 2003*. Luanda: Edições Kulonga.
- Neto, Teresa da Silva (2010). *História da Educação e Cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a Independência*. Brasil: Zaina Editores.

- Ngulube, António (2006). *Política Educacional Angolana: organização, desenvolvimento e perspectivas* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Noré, Alfredo, & Adão, Áurea (2003). O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 101-126.
- Nóvoa, António (1991). Para o estudo socio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4, 109-139.
- Nóvoa, António (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord). *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote/ IIE.
- Nóvoa, António (1998). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesion. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nunes, Célia (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 27-42. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>.
- OCDE (2012). *Equidade e qualidade na Educação*. OECD Publishing.
- OCDE (2013). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Oliveira, Dalila Andrade (2002). Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In Dalila Andrade Oliveira & Maria de Fátima Rosar (Orgs). *Política e gestão da educação* (pp. 125-144). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, Eliane, Ens, Romilda Teodora, Freire, Andrade Daniela & Mussis, Carlos Ralph (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (9), 11-27.
- Oliveira, João (2004). Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In João Ferreira Oliveira (Org.) *Escolas gerenciais: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*, 21-34. Goiânia: UCG.
- Pacheco, José, & Flores, Maria (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Denílson Diniz (2008). *Prática pedagógica de professores de ciências naturais em Manaus – Brasil: uso de instrumentos didáticos no ensino* (Dissertação de mestrado

- não publicada). Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas. Brasil. Retirado de <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/10-3.pdf>.
- Perrenoud, Philipe (2000). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peterson, Penelope, Clark, Christopher, & Dickson, W. Patrick (1990). Educational psychology as a foundation in teacher education: reforming an old notion. In Steven Tozer, Thomas Anderson, & Bonnie Armbruster (Orgs.), *Foundational studies in teacher education: a reexamination* (pp. 322-346). Nova York: Teacher College Press.
- Pimenta, Selma Garrido (1999). Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In Selma Garrido Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (2002). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez Editora
- Pimenta, Selma Garrido, & Lima, Maria (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Placco, Vera, & Silva, Sylvia (2000). A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In Eliane Bruno, Laurinda Almeida, & Luiza Christov (Org.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25-32). São Paulo: Edições Loyola.
- Ponte, João Pedro (1996). *Perspetivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Sociedade Portuguesa de Educação.
- Praia, João, Cachapuz, António, & Gil-Pérez, Daniel (2002). Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. *Ciência & Educação*, 8(1), 127-145.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, Angela, & Esteves, Manuela (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Romanowski, Joana, & Santos, Luciana (2003). *Estilos de aprendizagem: subsídios para o professor!*. Curitiba: Papyrus.
- Ross, Dorene Doerre (1990). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.

- Santos, Clara (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interações*, 8, 123-144.
- Santos, Graça (2003). *Desenvolvimento Profissional de Professores Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4446/1/UC-FPCE%20%20Desenvolvimento%20Profissional%20de%20Professores.pdf>
- Santos, Humberto Corrêa (2013). Formação de professores: abordagens conceituais e realidade de algumas práticas realizadas no contexto brasileiro. *Revista Estação Científica, Juiz de Fora*, n. 09,1-12, s/v. Retirado de: <http://portal.estacio.br/media/4442123/8%20resenha%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20abordagens.pdf>.
- Santos, Luciola (2002). Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 23 (80), 346-367.
- Santos, Martins (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda-Angola: Imprensa Nacional de Angola. Edição Serviços Provinciais de Educação.
- Saviani, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de Educação* 14 (40), 143-155.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*, (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Showers, Beverly, Joyce, Bruce, & Bennett, Barrie (2005). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-arts analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.
- Sikes, Patricia (2005). The life cycle of the teacher. In, Stephen Ball, & Ivor Goodson (Orgs.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Londres: The Falmer Press.
- Silva, Ana, & Brecht, Bertold (2002). Trabalho de campo: prática andante de fazer Geografia. *Revista Geografia e Pesquisa*, 5 (1), 103-122.
- Silva, Jovina da, & Ramos, Maria (2008). *Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. Retirado de http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PD

- Silva, Maria Emília (2007). *Metamorfose do trabalho docente no ensino superior: o impasse das licenciaturas* (Relatório do exame de qualificação de doutorado não publicado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, Maria Graça (2014). *A identidade docente: Perspetivas e desafios* (Monografia não publicada). Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Souza, Maria (2004). Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. *IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola*. Lajeado: UNIVATES, 1, 1-7.
- Souza, Salete (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"*. 11(2),103-114.
- Tanga, Lino (2012a). *O Ensino Indígena em Angola e o Papel dos Missionários*. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/5192>.
- Tanga, Lino (2012b). *O impacto da Concordata e do Estatuto Missionário em Angola (1940-1975)*. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9356/1/TESE%20DO%20CURSO%20DE%20DOUTORAMENTO%20EM%20TEOLOGIA%20-HIST%C3%93RICA%20-%20LINO%20TANGA.pdf>.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teodoro, António (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In: MAGALHÃES, Justino.; ESCOLANO, A. (Orgs.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 59- 68
- Toscano, Paula (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO (2004). *Fórum Mundial de Educação. Quadro de ação mundial de educação para todos*. Dakar: Comissão Nacional de Educação para todos.
- UNESCO (2005). *Educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Moderna.
- Veenman, Simon (2002). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veiga, Ilma (1994). *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus.
- Vieira, Flávia (1999). *A investigação-ação na formação reflexiva de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, Laurindo (2007). *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda: Editora Nzila.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of Literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Vonk, John (2003). *Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors*. Washington: American Educational Research Association.
- Wilson, John & D'Arcy, John (2002). Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 141-149.
- Young, Michael (2005). *Conhecimentos e currículo do socio construtivismo ao realismo social na sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, Miguel (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zau, Filipe (2002). *Angola: Trilho para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zeichner, Kenneth, & Liston, Daniel (1996). *Reflective teaching*. Mahwah (N.J): Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, Kenneth(1983). Alternative paradigmas of teacher Education. *Journal of teacher Education*, 34(3) 3-9
- Zibetti, Marli, & Sousa, Marilene. (2007). *Quotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente*. Araraquara (BR): JM Editora.

Legislação consultada

- Boletim Eclesiástico de Angola e S. Tomé (Sucessor do Boletim da Diocese de Angola e Congo). Boletim Oficial Eclesiástico- Assunto de direito canónico, pastoral, liturgia e história eclesiástica. Ano XIII a XVIII- Janeiro de 1953 a Dezembro de 1957 – Nº 73ª 102 (109 a 138). Propriedade e Edição das Missões Católicas Portuguesas. Composto e impresso na Tipografia da Missão Católica. Luanda, MCMLVIII.
- Boletim Eclesiástico de Angola e S. Tomé (Sucessor do Boletim da Diocese de Angola e Congo). Boletim Oficial Eclesiástico- Assunto de direito canónico, pastoral, liturgia e história eclesiástica. Ano XXXII a XXXV- Janeiro de 1972 a Dezembro de 1975. Propriedade e Edição da Conferencia Episcopal de Angola. Composto e impresso na Gráfica Santelmo Coop. de Artes Gráficas. Luanda, MCMLXXVIII
- Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa de 7 de Maio de 1940.
- Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa. Almedina, Lisboa, 2001
- Decreto- Lei nº 31207 de Abril de 1941 do Estatuto Missionário. República Portuguesa. Ministério das Colónias. Gabinete do Ministro.
- Decreto- lei nº 3966 de 20 de maio de 1954 do Boletim Oficial, 1ª Série, nº 22 do Estatuto dos Indígenas das Províncias Portuguesas da Guiné, Angola e Moçambique.
- Decreto- Lei nº 42944 de 28 de Maio de 1960.
- Decreto- lei nº 43893 de 6 de Setembro de 1961 do Governo Português.
- Decreto- Lei nº 45908 de 10 de Setembro de 1964 - Ministério do Ultramar. Reforma do Ensino Primário no Ultramar.
- Decreto nº 40/80 de 14 de maio de 1980. Plano Nacional de Ação Para a Educação de Todos.
- Decreto Presidencial nº 149/12 de 28 de Junho de 2012 - Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo.
- Decreto nº7/09, de 12 de Maio, do Conselho de Ministros - cria o Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, instituição do ensino superior público.
- Diário da República de Angola, 1987- Regulamento do Ensino de Línguas Nacionais.
- Diário da República de Angola- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986, Angola: Luanda
- Diário da República de Angola – Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, Angola: Luanda.
- Diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930.

- Governo de Angola, Conselho de Ministros: Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015.
- Portaria no 7079 de 6 de Fevereiro de 1950. Regulamento do Ensino Rudimentar e do magistério Rudimentar.
- Portaria Ministerial nº 20380 de 19 de Fevereiro de 1964.
- Portaria nº 15665 de 7 de Agosto de 1968 - Regulamento do Ensino Primário Elementar.
- Regime Académico da Universidade Agostinho Neto

ANEXOS

Anexo 1. Inquérito por questionário a professores formadores nas escolas onde estagiam os alunos do ISCED- Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, este inquérito pretende recolher informações sobre a formação inicial dos professores no ISCED do Huambo.

O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e exclusivas para este trabalho académico, pelo que, solicitamos a devolução do mesmo depois de respondidas as questões. Para o êxito desta investigação não deixe nenhuma pergunta em branco.

Muito obrigada!

1 – Sexo M ☐ F ☐

2 – Grau académico: Licenciado(a) ☐ Mestre ☐ Doutor(a) ☐

3 – Licenciado na Especialidade de: _____ Ano de conclusão: _____

4 – Leciona a disciplina de: _____ Há quantos anos? _____

5 – Há quantos anos está formado nesta área do saber? _____

6 – Contactos com o ISCED?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

7 – Preparação dos estagiários na área da docência

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

8 – Preparação dos estagiários para trabalhar com os alunos na sala de aulas?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

9- Envolvimento do ISCED com as escolas onde são colocados os estagiários.

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

10– Quais os principais problemas que enfrenta como formador dos estagiários em sala de aula? Indique, pelo menos, dois problemas:

11 – Acrescente às suas opiniões sobre o estágio curricular:

(Dois aspetos que considere muito positivos)

12– Acrescente às suas opiniões sobre o estágio curricular:

(Dois aspetos que considere negativos)

13- Qual é a sua opinião sobre o plano curricular do curso de formação que frequentou no ISCED?

14- O que mudaria no curso de formação que frequentou no ISCED?

Anexo 2 - Inquérito por questionário a estudantes que terminaram o plano curricular – Estagiários

ISCED - Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, este inquérito pretende recolher informações sobre a formação inicial dos professores no ISCED do Huambo.

O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e exclusivas para este trabalho académico, pelo que, solicitamos a devolução do mesmo depois de respondidas as questões. Para o êxito desta investigação não deixe nenhuma pergunta em branco.

Muito obrigada!

1 – Sexo M ☐ F ☐

2 – Estagiário/a da Especialidade de: _____

3 – Antes deste estágio já tinha frequentado alguma formação inicial de professores?:

Sim ☐ Não ☐

Se sim, diga qual? _____

4 – Qual foi a sua motivação para ser professor(a)?

5 – O curso que está a frequentar é da sua preferência?

Sim ☐ Não ☐

Se não, que curso gostaria de fazer?

Se sim, porque escolheu este curso?

6 - Quais os principais problemas que enfrentou durante o estágio?

7 – O que significa para si ser professor(a)?

8- Durante o curso de formação no ISCED, o que foi para si mais relevante?

9- Durante o curso de formação no ISCED, o que considera ter sido menos relevante?

10- Qual é a sua opinião sobre o plano curricular do curso de formação que frequentou no ISCED?

11- Impacto das aulas de observação e das aulas simuladas para a sua preparação para ser professor(a):

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

12- Acompanhamentos das atividades de estágio pelos professores formadores.

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

13 – A escola tem material didático necessário para trabalhar na sala de aula?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

14 – Acesso na internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos e para realizar a docência?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

15 – Contributo do estágio para a sua formação como docente?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

16- Intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

17- Da lista que se segue, selecione a medida que considera mais importante para melhorar o estágio:

- ☐ Prolongar o tempo de estágio
- ☐ Selecionar formadores mais experientes
- ☐ Escolher escolas com melhores condições
- ☐ Fazer turmas com menos alunos
- ☐ Estabelecer uma melhor relação com a formação obtida no ISCED

18 – Indique dois aspetos que considere mais positivos no estágio

19 – Indique dois aspetos que considere negativos no estágio

20- Considera-se preparado(a) para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual?

Sim ☐ Não ☐

Se sim porquê?

Se não porquê?

Anexo 3. Inquérito por questionário aos professores formados no ISCED - Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, este inquérito pretende recolher informações sobre a formação dos professores no ISCED do Huambo.

O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e exclusivas para este trabalho académico, pelo que, solicitamos a devolução do mesmo depois de respondidas as questões. Para o êxito desta investigação não deixe nenhuma pergunta em branco.

Muito obrigada!

1 – Sexo M ☐ F ☐

2 – Grau académico: Licenciado(a) ☐ Mestre ☐ Doutor(a) ☐

3 – Licenciado na Especialidade de: _____ Ano de conclusão: _____

4 – Leciona em 2013/2014 a disciplina de: _____

5 – Há quantos anos é professor/a desta disciplina? _____

6 – Qual foi a sua motivação para ser professor(a)?

7- Quais os principais problemas que enfrenta depois do estágio?

8 – O que significa para si ser professor(a)?

9- Durante o curso de formação no ISCED, o que foi **mais relevante**?

10- Durante o curso de formação no ISCED, o que considera **menos relevante**?

11- A escola tem material didático necessário para trabalhar na sala de aula?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

12- Acesso à internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos e para realizar a docência?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Pouco ☐ Nenhum ☐

13 – Já frequentou alguma ação de formação contínua de professores depois do estágio?

Sim ☐ Não ☐

☐ Se sim, quais foram os temas?

Se não, considera que seria importante? Sobre que temas?

14 – Já participou de eventos nacionais ou internacionais sobre Educação ou eventos sobre a metodologia e a didática de ensino da área de formação após a realização do estágio?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, em que anos?

Que duração teve essa formação?

Que balanço faz dessa formação?

15– A formação que recebeu do ISCED foi suficiente para desempenhar as suas funções como professor) a)?

Sim ☐ Não ☐

Porquê?

16 – Quais são os principais problemas que enfrenta em sala de aula como professor(a)?

Indique, pelo menos, dois problemas:

17 – O que considera necessário para melhorar a formação de professores?

Indique, pelo menos, duas sugestões:

18 – Qual é a sua opinião sobre o tempo que se dá para o estágio curricular?

19 – Indique, pelo menos, dois aspetos que considere mais positivos na formação dos professores no ISCED :

20 – Indique aspetos que considere negativos na formação dos professores no ISCED:

21 – Como avalia a profissão docente em Angola e em particular no Huambo?

22 – Acrescente alguma informação sobre a formação de professores que considere importante.

23- Considera-se preparado(a) para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

Anexo 4. PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO (ENTREVISTAS)

Esta investigação enquadra-se no âmbito de uma tese de doutoramento a área de Ciências da Educação que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A investigação tem como **Objetivo geral:** produzir conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, ao exercício de uma docência que responda às exigências atuais da sociedade angolana.

Na investigação, para além de outros procedimentos de recolha de dados, pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas a elementos envolvidos na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia de modo a aprofundarmos e cruzarmos pontos de vista. Por isso, desde já agradecemos a sua colaboração nesta investigação.

A entrevista será registada em gravação e depois transcrita. Após este procedimento, será disponível para a sua verificação.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins desta investigação e será assegurada a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas.

A investigadora

O entrevistado(a)

Anexo 5. Inquérito por entrevista dirigido aos professores formadores nas Escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário onde estagiam os alunos do ISCED - Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, esta entrevista pretende recolher informações sobre a formação inicial dos professores de Biologia e professores de Geografia no ISCED do Huambo.

Para isso solicitamos a sua colaboração.

Objetivos da entrevista:

- Colher opiniões sobre o que se considera necessário para se ser professor de Biologia e professor de Geografia ao nível de conhecimentos e competências profissionais e pessoais.
- Conhecer opiniões sobre a formação inicial de professores de Geografia e de Biologia que está a ser assegurada pelo ISCED do Huambo e a sua adequação às exigências atuais da sociedade angolana.
- Obter propostas que possam contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de Biologia e professores de Geografia no ISCED do Huambo.

Muito obrigada!

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
A legalização da entrevista e a motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legalizar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a para a sua participação a este estudo. - Garantir ao/à entrevistado/a a confidencialidade e o anonimato. - Explicar o objetivo do estudo. 	<p>Explicar que a entrevista que se realiza, destina-se à recolha de dados relacionados com a formação de professores de Biologia e de Geografia e a sua adequação às exigências da sociedade atual.</p> <p>- Enfatizar a importância do contributo do/a entrevistado/a para o êxito deste estudo.</p> <p>- Assegurar a confidencialidade e o</p>

		<p>anonimato das informações recolhidas.</p> <p>- Pedir autorização para gravar as informações.</p>
Caraterização académica e profissional do/a professor/a formador/a	- Recolher dados acerca da especialidade, formação anterior	<p>- Pedir ao/à entrevistado/a a sua formação académica e a sua especialidade e ano de conclusão.</p> <p>- Pedir informação sobre o percurso profissional do/a professor/a formador/a no que diz respeito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quanto tempo de serviço? • há quantos anos leciona esta disciplina? • há quanto tempo está formado/a nesta área do saber?
Perceções do/a professor/a formador/a sobre o ISCED	Recolher informações relacionados com o ISCED.	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a para descrever os aspetos relacionados com o ISCED no que diz respeito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem contato regular com o ISCED? • O ISCED tem um grande envolvimento com as escolas do estágio?
Perceções do/a professor/a formador/a acerca do estágio curricular.	Recolher opiniões relacionados com o estágio curricular	<p>- Pedir opiniões ao/à entrevistado/a acerca da preparação dos estagiários para a docência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os estagiários estão preparados para a área da docência? • Os estagiários têm preparação para enfrentar a sala de aulas? • Quais os problemas que enfrenta como formador/a? • Solicitar algumas opiniões que se

		consideram importantes sobre o estágio curricular.
Perceções do/a professor/a formador/a sobre o plano curricular que frequentaram	Recolher opiniões sobre o plano curricular frequentado pelos professores formadores.	- Pedir opiniões ao/à entrevistado/a as suas opiniões sobre o plano curricular do curso por eles frequentado: <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre o plano curricular do curso que frequentou?
Perceções do/a professor/a formador/a sobre algumas alterações no plano curricular do curso frequentado.	Recolher sugestões das alterações no plano curricular frequentado.	- Pedir ao/à entrevistado/a que mencione algumas alterações no plano curricular: <ul style="list-style-type: none"> • Que alterações sugerias no plano curricular que frequentou?
Informações adicionais	Obter informações adicionais	- Pedir ao/à professor/a formador/a que adicione aspetos que achar importantes sobre o tema e que não tenha mencionado durante a entrevista.

Anexo 6. Inquérito por entrevista dirigido aos estagiários ISCED- Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, esta entrevista pretende recolher informações sobre a formação inicial dos professores de Biologia e professores de Geografia no ISCED do Huambo.

Objetivos da entrevista:

- Colher opiniões sobre o que se considera necessário para se ser professor de Biologia e professor de Geografia ao nível de conhecimentos e competências profissionais e pessoais.
- Conhecer opiniões sobre a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia que está a ser assegurada pelo ISCED do Huambo e a sua adequação às exigências atuais da sociedade angolana.
- Obter propostas que possam contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de Geografia e de Biologia no ISCED do Huambo

Muito obrigada!

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
A legalização da entrevista e a motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legalizar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a para a sua participação a este estudo. - Garantir ao/à entrevistado/a a confidencialidade e o anonimato. - Explicar o objetivo do estudo. 	<p>Explicar que a entrevista que se realiza, destina-se à recolha de dados relacionados com a formação de professores de Biologia e de Geografia e a sua adequação às exigências da sociedade atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a importância do contributo do/a entrevistado/a para o êxito deste estudo. - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. - Pedir autorização para gravar as informações.
Caraterização académica do/a estagiário/a.	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados acerca da especialidade, formação anterior, a sua motivação para o exercício docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao/à estagiário/a para descrever a sua trajetória académica, sua especialidade e outros dados pessoais. - Pedir ao/à estagiário/a que fale o porquê da escolha de ser professor: <ul style="list-style-type: none"> • Já tinha frequentado um curso de

	e a escolha de curso de formação.	<p>formação de professores?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua especialidade? • Qual foi a sua motivação para ser professor? • O curso que está a frequentar é da sua preferência? Se não que curso gostaria de fazer? Se sim, porquê escolheu este curso?
Conceções do/a estagiário/a acerca da profissão docente	Recolher informações do/a estagiário/a sobre o trabalho docente	Pedir ao/à estagiário/a que descreva: O que significa para si ser professor/a?
Conceções do/a estagiário/a sobre a formação inicial de professores	Recolher informações sobre as conceções do/a estagiário/a acerca da formação inicial de professores	<p>Pedir ao/à estagiário/a que fale sobre a formação inicial de professores que viveu, nomeadamente quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que aspetos considera mais relevantes da formação inicial de professores? • Que aspetos considera menos relevantes na formação inicial de professores? • Que balanço faz sobre o plano curricular da formação inicial de professores?
Conceções do/a estagiário/a sobre o impacto do estágio	Obter dados relacionados com o impacto do estágio na formação inicial de professores	<p>Pedir ao/à estagiário/a as suas opiniões acerca do estágio relacionadas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o impacto que têm as aulas de observação e as aulas simuladas para os estagiários? • Que balanço faz sobre o acompanhamento dos professores formadores nas atividades dos estagiários? • A escola tem material didático necessário para trabalhar na sala de aula? • Tem acesso à internet na sua escola para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos para realizar a profissão docente? • Como avalia o contributo do estágio para a sua formação como docente? • Como avalia o intercâmbio entre professores formadores das escolas do estágio com os professores do ISCED? • Quais são os problemas que enfrenta durante o estágio? • Quais as medidas que considera importantes para melhorar o estágio? • Que aspetos considera mais positivos do

		<p>estágio (indique 2 aspetos).</p> <ul style="list-style-type: none">• Que aspetos considera negativos do estágio? (indique 2 aspetos).• Considera-se preparado para exercer a profissão docente no âmbito dos desafios da sociedade atual?• Se sim, porquê?• Se não, porquê?
--	--	---

Anexo 7. Inquérito por entrevista dirigido aos professores formados no ISCED-Huambo

As políticas da Educação no Mundo e em particular em Angola têm-nos levado a pensar seriamente sobre o modelo dos futuros profissionais que estão a ser formados no nosso País. Neste sentido, esta entrevista pretende recolher informações sobre a formação inicial dos professores de Biologia e professores de Geografia no ISCED do Huambo.

Para isso solicitamos a sua colaboração.

Objetivos da entrevista:

- Colher opiniões sobre o que se considera necessário para se ser professor de Geografia e professor de Biologia ao nível de conhecimentos e competências profissionais e pessoais.
- Conhecer opiniões sobre a formação inicial de professores de Geografia e de Biologia que está a ser assegurada pelo ISCED do Huambo e a sua adequação às exigências atuais da sociedade angolana.
- Obter propostas que possam contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de Geografia e de Biologia no ISCED do Huambo

Muito obrigada!

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
A legalização da entrevista e a motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legalizar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a para a sua participação a este estudo. - Garantir ao/à entrevistado/a a confidencialidade e o anonimato. - Explicar o objetivo do estudo. 	<p>Explicar que a entrevista que se realiza, destina-se à recolha de dados relacionados com a formação de professores de Biologia e de professores de Geografia e a sua adequação às exigências da sociedade atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a importância do contributo do/a entrevistado/a para o êxito deste estudo. - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. - Pedir autorização para gravar as informações.
Caraterização	Recolher	- Pedir ao/à professor/a formado/a o seu grau

académica e profissional do/a professor/a formado/a	informações acerca da sua formação, motivação para o exercício docente e dos problemas depois do estágio.	académico, a sua especialidade, ano de conclusão e a disciplina que leciona e o tempo de serviço. - Pedir ao/à professor/a formado/a que fale sobre : <ul style="list-style-type: none"> A sua motivação para ser professor/a.
Conceções dos formados acerca da profissão docente	Recolher informações sobre as conceções dos professores formados sobre a profissão docente	- Pedir ao/à professor/a formado/a a sua conceção sobre: <ul style="list-style-type: none"> O que significa para si ser professor/a? Quais os problemas que enfrenta depois do estágio?
Conceções dos professores formados sobre a formação inicial de professores	Obter informações sobre as conceções dos professores formados acerca da formação inicial	- Pedir ao/à professor/a formado/a que fale sobre: <ul style="list-style-type: none"> Que aspetos considera mais relevantes da formação inicial de professores? Que aspetos considera menos relevantes da formação inicial de professores? Já frequentou alguma ação de formação contínua depois do estágio? Se sim quais foram os temas? Se não sobre que temas seria importante frequentar? Já participou em alguns eventos nacionais ou internacionais sobre Educação ou sobre a metodologia e a didática de ensino da área de formação depois do estágio? Se sim, em que ano? Qual foi a duração da ação da formação contínua frequentada? Que balanço faz da formação contínua frequentada? A formação do ISCED foi suficiente para desempenhar as funções como professor/a? Porquê? O que considera necessário para melhorar a formação de professores? Indique pelo menos duas sugestões. Quais os problemas que enfrenta na sala de aula como professor/a? Qual é a sua opinião sobre o tempo que se dá ao estágio curricular? Que balanço faz acerca da formação feita pelos professores formados pelo ISCED? (aspetos positivos e aspetos negativos). Como avalia a profissão docente no Huambo? Considera-se preparado para exercer a

		docência no âmbito dos desafios da sociedade atual? Porquê?
Concepções dos professores acerca das condições da escola para o exercício da docência	Recolher informações sobre as condições que a escola oferece para desenvolver a atividade docente	<p>- Pedir ao professor formados que fale acerca da condições da escolas relacionados com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola tem material didático necessário para trabalhar em sala de aula? • A escola tem internet para atualizar os conhecimentos?
Informações adicionais	Obter informações adicionais	- Pedir ao/à professor/a formado/a para acrescentar alguma informação sobre a formação de professores que considera importante e que não tenha sido falado durante a entrevista